

TESE DE DOUTORAMENTO

# **A LIBERTAÇÃO DO CONCRETO**

Os vários 'eus' nos textos autobiográficos. A motivação para a  
leitura/escrita no ensino secundário.

Maria Manuela Carreira Neto

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL  
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EQUIDADE E INOVACIÓN EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA / LUGO  
ANO 2017











**DECLARACIÓN DO AUTOR/A DA TESE**  
**A LIBERTAÇÃO DO CONCRETO**  
**OS VÁRIOS 'EUS' NOS TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS. A MOTIVAÇÃO**  
**PARA A LEITURA/ESCRITA NO ENSINO SECUNDÁRIO.**

Dña. MARIA MANUELA CARREIRA NETO

Presento a miña tese, seguindo o procedemento axeitado ao Regulamento, e declaro que:

- 1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
- 2) De selo caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
- 3) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide coa versión enviada en formato electrónico.
- 4) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballos presentados por min para a obtención doutros títulos.

*En Santiago de Compostela, 21 de Dezembro de 2017*

ASDO.....



**AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR / TITOR DA TESE**  
**A LIBERTAÇÃO DO CONCRETO**  
**OS VÁRIOS ‘EUS’ NOS TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS. A MOTIVAÇÃO**  
**PARA A LEITURA/ESCRITA NO ENSINO SECUNDÁRIO.**

D. JOSÉ MANUEL VEZ  
Dna. MARÍA LÓPEZ SÁNDEZ

INFORMAN:

*Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por Dna. MARIA MANUELA CARREIRA NETO, baixo a miña dirección, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.*

*En Santiago de Compostela, 21 de Dezembro de 2017*

ASDO.....

ASDO.....



Aprender é poder perguntar, melhor interrogar, melhor procurar, porque só se encontra o que se procura, porque os desafios que temos para responder exigem essa capacidade de ir aos problemas, fazendo outras maiores perguntas.

(Martins G. , 2007, p. 17)

El lector no nace, se hace; pêro el no lector también.

(Terremocha & Torrijos, 2008, p. 76)

### Viagem

Aparelhei o barco da ilusão  
E reforcei a fé de marinheiro.  
Era longe o meu sonho, e traiçoeiro  
O mar...  
(Só nos é concedida  
Esta vida  
Que temos;  
E é nela que é preciso  
Procurar  
O velho paraíso  
Que perdemos).  
Prestes, larguei a vela  
E disse adeus ao cais, à paz tolhida.  
Desmedida,  
A revolta imensidão  
Transforma dia a dia a embarcação  
Numa errante e alada sepultura...  
Mas corto as ondas sem desanimar.  
Em qualquer aventura,  
O que importa é partir, não é chegar.

(Torga, 2007, p. 216)





## RESUMEN

### CONTEXTUALIZACIÓN:

Este trabajo de investigación, titulado *La liberación de lo concreto: los varios “yos” en los textos autobiográficos - Motivación para la lectura/escritura en la Enseñanza Secundaria*, surge en el ámbito de una tesis doctoral realizada en el programa en *Equidad e Innovación en Educación* promovido por la *Escuela de Doctorado Internacional*, en el marco de un convenio entre las Universidades de Santiago de Compostela y la Universidad de Vigo. A lo largo del desempeño de mi función de profesora, en la *praxis* del proceso de enseñanza-aprendizaje, se me plantearon desafíos para consolidar los conocimientos teóricos en los que se asienta la profesión docente. Fui descubriendo que la noción de educación sufrió profundas alteraciones a lo largo de los tiempos y que, desde las últimas décadas del siglo XX, se encaminó a una alianza entre el ser y el conocer y la conciliación de los importantes pilares educativos evidenciados en el Relatorio de Delors: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los otros y aprender a ser*. La decisión de implicarme en este trabajo surge, pues, de reconocer la importancia de promover condiciones para el desarrollo de las competencias de lectura, escritura y oralidad, pues son ellas las que pueden proporcionar al alumnado una base sólida para el aprendizaje y para su integración en el mundo laboral.

### INTRODUCCIÓN/MOTIVACIONES:

Consciente de que en la escuela se desarrollan aprendizajes de enorme importancia, surgió la motivación de buscar condiciones que permitan mejorar el contexto escolar, en el que el estudiante puede ser

apoyado para descubrir sus potencialidades y prepararse para un papel decisivo en la comunidad/sociedad. Con esta finalidad, se partió de considerar los cambios constantes que caracterizan nuestra época en el plano social, político, económico, cultural y tecnológico, con la intención de encontrar aquello que más motive e interese a los alumnos y alumnas actuales. En esta búsqueda, se puso de manifiesto la importancia de usar instrumentos y herramientas que rodean a los jóvenes actualmente para llevarlos a los libros, cuya importancia es innegable no solo para el aprendizaje de la lengua sino para el descubrimiento y construcción del “yo”, así como para el estudio necesario en las diversas áreas en que se enfocan los distintos niveles de la enseñanza. La opción por las tecnologías como mediadoras para el desarrollo de competencias en el nivel lingüístico fue, por tanto, asumida con la intención de proporcionar aprendizajes motivadores y significativos. Otra opción que orientó nuestra indagación fue la decisión de conocer las identidades de los alumnos, sus perfiles y gustos. Como consecuencia de estas opciones, surgieron las preguntas de partida que entendí eran necesarias para encontrar recursos y estrategias que sirviesen de fundamento para actividades motivadoras que me ayudasen, como profesora, a resolver los problemas identificados y que los implicasen a ellos, como sujetos del aprendizaje, en la creación de hábitos de lectura y escritura. Lo que se procuraba era encontrar medios, recursos, no solo para apoyarlos en el dominio de la lengua, sino también en el descubrimiento del “yo”, de su relación en “el otro yo”, con el mundo -*ontos* y *gnosis*. Una vez contextualizado el problema, se inició una segunda etapa que implicaba la organización y estructuración de la investigación.

## ORGANIZACIÓN / ESTRUCTURACIÓN DEL TRABAJO:

La Parte I fue concebida teniendo en cuenta que era relevante cuestionar el papel de la *lengua* así como el de la *educación literaria* y sus contribuciones para la construcción del *conocimiento* – el objeto de estudio – y para comprender mejor el papel del profesor – el responsable del *proceso de enseñanza-aprendizaje*. Así, en función de ese cuestionamiento, esta primera parte se encuentra estructurada en dos capítulos. En el primero – *Contextualización teórica* –, se abordan los orígenes de la retórica, indagando en la contribución de la retórica aristotélica a la Nueva Retórica, para mejor comprender las características y las dinámicas del discurso lingüístico y de su aprendizaje en sus orígenes mismos. Estando en causa la interacción comunicativa, se hizo patente la necesidad de incluir en este capítulo la mediación, sobre todo pensando en el componente pedagógico-didáctico, y abriendo el camino para el estudio de la lengua y su contribución para la educación holística. Surge, entonces, la necesidad de focalizar las dimensiones ontológica y gnoseológica de la lengua para permitir centrar la investigación en mi contexto profesional – la escuela – y en mi desempeño profesional – el de profesora. En lo que concierne al capítulo dos – *Normas y directrices* –, se centra en el análisis de documentos internacionales, publicados por instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el *Programme for International Student Assessment* (PISA), documentos nacionales emanados del ME y el Plano Nacional de Leitura (PNL). La parte II del trabajo correspondería al estudio empírico, esto es, la (re)(in)novación en que pretendía implicarme – la de mi *praxis* lectiva. Partimos de la justificación de la opción metodológica, para continuar con la presentación y contextualización del Agrupamiento escolar en el que se llevaría a cabo la intervención. Desde el punto de vista de la estructura,

resultó relevante hacer una división de esta segunda parte en dos etapas complementarias, organizadas en seis capítulos y unidas por el concepto central de la escritura del “yo autobiográfico”. Lo que se pretendía mediante esta estructura organizativa era intentar verificar cómo consigue el alumno pasar de la palabra al discurso, cómo imprime su marca de expresión al constituirse como sujeto en este género de discurso.

## **MARCO TEÓRICO-NORMATIVO:**

Como ya se ha indicado, la Parte I constituye el *Marco Teórico-normativo* que permitió, en la secuencia de la investigación realizada, crear la red de teorías, normas y directrices indispensable para crear condiciones positivas para el trabajo empírico. El primer capítulo—*Contextualización teórica*—, comienza por centrarse en los conceptos que sirven de fundamento al tema abordado y en la problematización teórica, procurando entender las diferentes perspectivas y, a partir de ellas, justificar la pertinencia del tema propuesto mediante la revisión de los estudios de las áreas implicadas. El primer subcapítulo – La retórica – se remonta a los orígenes de esta disciplina para demostrar que la teorización hecha por Aristóteles y los demás rétores clásicos es indispensable para la persuasión, ya que nos conduce al “arte del bien decir”, facilitando su empleo en diversas situaciones, permitiendo adecuar las técnicas que mejor ayudan a persuadir y a convencer al interlocutor, promoviendo la comprensión, ya sea en términos de manifestaciones escritas o de discursos orales. Algunas de las indagaciones realizadas sobre los primeros pasos de la retórica y las consecuentes reflexiones fueron fundamentales para cuestionar la importancia de la retórica en la relación humana, la interacción en la comunicación, en la persuasión, en la argumentación. En relación con esto surge la reflexión de que la opinión, por sí sola, no es suficiente

para iniciar una argumentación, toda vez que argumentar solo tiene sentido si existe un oyente o un lector que lanza dudas sobre la opinión expresada o que formula otra opinión divergente. La crítica del discurso del “otro” es, pues, vista como esencial para argumentar; implica también evaluar la veracidad de los argumentos, que gana valor cuando estos están bien relacionados y utilizados dinámicamente. Según esta perspectiva de interacción, se verifica que la constitución del valor del “argumento” emerge del cuestionamiento de un discurso por un contradiscurso y que el análisis de los argumentos considerados aisladamente nunca capta la elevada dinámica comunicativa que ocurre en una argumentación. De aquí se derivan contribuciones importantes para la escritura, dado que, al abordar un determinado asunto, se hace patente que la temática debe ser identificada y, así, se hace más fácil vincularla con otras ideas, creando coherencia y cohesión en la construcción del texto, generando secuencialidad y relación de causa y efecto. Se recurre esencialmente a Aristóteles, Perelman & Olbrechts-Tyteca, Fidalgo, Reboul, Córax, Meyer *et al.*, cuyas obras fueron útiles para clarificar las relaciones científicas que ayudan a revitalizar los estudios sobre la retórica y la argumentación. En relación al subcapítulo siguiente, – *La mediación* –, la atención se centra en el profesor en tanto que mediador de conocimientos, que busca junto con el/la alumno/a construir el conocimiento, recurriendo a estrategias, nuevas tecnologías y metodologías que establecen los eslabones imprescindibles en la relación necesaria para la construcción del conocimiento por parte del aprendiente – la secuencia de los desafíos que para la mediación surgen en la actualidad. Destaco los autores más referenciados para las opciones adoptadas: Trindade, Cardoso, Espanha & Araújo, Fernandes, Sousa, Veríssimo & Lamas. En el subcapítulo – *La lengua – contribución para la educación holística* –, subrayo la importancia de la lengua y su contribución a la educación holística. Tanto la lengua como el *holos* influyen el “yo” en la toma de decisiones en la construcción del conocimiento. Se evidencian de este modo las

dimensiones ontológica y gnoseológica, destacando la importancia de la lengua, pues es a través de la lengua y en la lengua como el sujeto se afirma, se relaciona con el otro y se sitúa en el mundo. Se confirma, así, que existe una estrecha relación entre el aprendizaje de la lengua, los contenidos escolares y las relaciones con el mundo, ya que el objetivo que se persigue, en tanto que docente, es la formación de futuros ciudadanos críticos y socialmente participantes. Todas las tareas, siendo mediadas por el profesor, estimulan la reflexión y convierten el conocimiento en movilizable, apre(e)dido, (re)construido. Por esa razón, en el último capítulo, destaco la función del profesor – la de ayudar al alumno a comprender cuál es el camino que se ha de tomar para reconstruir, permanentemente, conocimientos. Esta es la razón que motiva esta investigación – defender y practicar una pedagogía diferenciada que lleve a la autonomía del alumno, estimulándolo al mismo tiempo para el trabajo cooperativo. Entre los autores manejados destaco: Amado, Yus, Lamas, Pozo, Baptista, Nogueira, Fernández-Río, Garay. En el segundo capítulo – *Normas y directrices* – se establecen cuatro puntos globales en el ámbito de lo que está establecido, tanto a nivel mundial como a nivel europeo y nacional, delineando el camino a seguir en el componente empírico. Se parte de una reflexión sobre la pertinencia del Relatorio de Jacques Delors y sobre el nuevo escenario de la globalización de las actividades humanas así como de sus implicaciones para la política educativa, concediendo especial atención a la recomendación para considerar prioritario el énfasis que se ha de hacer en los cuatro pilares para la educación en el siglo XXI. A partir de ahí, se entiende que ya no es suficiente que cada ser humano acumule en el inicio de la vida una determinada cantidad de conocimientos, se muestra cómo se defiende el carácter abarcador de la educación, teniendo siempre presente el *holos* – todo el ser – de modo que el “yo” pueda renovar indefinidamente sus conocimientos, sus competencias, así como los valores que lo implican en una vida en comunidad/sociedad. Se constata, aun, que es fundamental aprovechar

y explorar, en todas las fases de la vida, las oportunidades de actualizar, profundizar y enriquecer los conocimientos iniciales, integrándose así en un mundo en constante cambio. Son estos los principios que defiendo para mi *praxis* pedagógica. A partir de ahí, en el primer subcapítulo – *¿Por qué y para qué invertir en la alfabetización y competencia escrita?* –, me centro en el concepto de alfabetización; lo hago en términos (inter)nacionales, ya que encuentro, en lo que al dominio de la lecto-escritura se refiere, en los relatorios, grandes lagunas en los estudiantes portugueses, resultantes de la aplicación de las pruebas PISA en Portugal. Consciente de que el desarrollo de esta competencia es, primordialmente, responsabilidad del profesor/a de lengua materna o lenguas ambientales, me interrogo sobre la realidad de los bajos índices de dominio de la competencia en producción escrita y de lectura en Portugal en el subcapítulo – *¿Qué implicaciones en la educación en Portugal?* –; constato que revelan hábitos y capacidad de lectura reducidos y una incapacidad notoria para resolver situaciones cotidianas que exijan de la competencia de lectura. Se han apuntado algunos factores para la justificación de los bajos niveles de competencia en comunicación escrita, tales como las características de las familias, pero también factores asociados a la institución educativa. Estos resultados han provocado una preocupación general, por lo que se han implementado algunas medidas políticas con el propósito de invertir la situación y promover la lectura, asumiéndola como factor de desarrollo individual y de progreso nacional. Nos parece importante enfocar el estudio en autores como Roldão, Canário, Delors, Okada, Torres, Trindade e Morin. Para terminar, en el subcapítulo final – *Sistematización/Reflexión* –, se comprueba que lectura y escuela mantienen entre sí vínculos muy fuertes y visibles; se expresa la expectativa de que, en tanto que institución contemporánea, la escuela sea inclusiva, solidaria y bien sintonizada con las diversas interpelaciones sociales.



## **MARCO EMPÍRICO - METODOLOGÍA - COMPONENTE PRÁCTICO:**

Para presentar el trabajo empírico, el tercer capítulo – *A Metodologia* – se centra en la opción de *Investigação-ação*, en la que se enmarca el trabajo llevado a cabo. Como investigadora observo el escenario y los participantes en el proceso, a partir de una perspectiva holística, procurando comprender sus vivencias, en los contextos en los que se integran. Me implico en la investigación-acción, combinándola con el paradigma cuantitativo, recurriendo a la encuesta por cuestionario así como al retrato/descripción de la realidad donde se desarrolla el trabajo, a lo largo de su desarrollo, en una espiral cíclica. De ahí que se pase, inmediatamente, a la reflexión sobre las *Contribuciones de la Etnografía para la Investigación Educacional*, metodología que, por su carácter abarcador, por no limitarse a enfoques específicos y por inducir a una (trans)formación continua, se presenta como el camino adecuado para estar atenta a las características del medio en que transcurre el estudio – *Investigación / Aprendizaje*. Es en este contexto – el educacional – donde desarrollo, tanto en el nivel escolar como comunitario, los procedimientos que adopto, cuestionando/investigando teniendo en vista el aprendizaje, procurando estrategias que lo favorezcan y lo hagan significativo para los sujetos de aprendizaje. A partir de ahí se desarrolla el capítulo cuarto – *Contextualização* –, constituido por la *caracterización sociocultural y económica del medio*. La presentación del *Agrupamento de Escolas de Ourém* y en particular la de *Escola Básica e Secundária* es necesaria para llegar mejor a los perfiles de los alumnos y alumnas, que intento caracterizar en función del medio (geográfico, económico, social, cultural) y de las generaciones. Se reveló necesario conocerlos para buscar la mejor forma de ir al encuentro de sus necesidades, de sus características, de su modo de *aprender*. En ese sentido, recurrí a instrumentos investigativos para la recogida de datos y para evidenciar



las variables personales y académicas de los alumnos (profesión, tiempo diario, lecturas, gustos persoanes y frecuencia de hábitos lectores). El capítulo cinco – *Los programas de Portugués de la Enseñanza Secundaria* – se relaciona con la práctica pedagógica y surge como una reflexión sobre todo el recorrido efectuado, apuntando las actividades llevadas a cabo. Por eso, se retoman las directrices emanadas del ME, que definen la oralidad en sus vertientes de comprensión y de expresión, como competencia nuclear de la enseñanza de la lengua materna, a la par de la expresión escrita, de la lectura y del funcionamiento de la lengua. Surgen, entonces, las estrategias, a las que recurrimos, asentadas en variantes de comunicación real, por medio de actividades diversas, el uso de materiales auténticos, para hacer viable para los alumnos y alumnas la oportunidad de “romper” el vacío de la hoja de papel con las primeras palabras. El objetivo es incentivar en los jóvenes la lectura en voz alta, el libre ejercicio de la expresión oral y la reflexión sobre lo que escriben. Es así como ellos adoptan hábitos de reflexión y actitudes favorables para el desarrollo de aprendizajes. En este capítulo se presentan también los datos y el respectivo análisis de las encuestas realizadas al alumnado. Como estudio inicial exploratorio, estas encuestas son determinantes en la presente investigación, pues, al ser enfocadas como antecedentes, dan pertinencia a nuestro proceso investigador. En el capítulo seis– *Implicaciones resultantes del PNL y del CL* –, se pone el énfasis en el potencial creativo e individual del escritor/a aprendiz. Como medida complementaria, se demuestra que la planificación secuencial es muy importante en el proceso de enseñanza supervisada, siendo responsabilidad del docente planificar las clases adecuándolas a los alumnos, teniendo en cuenta sus especificidades. Se impone la necesidad de procurar siempre la dialéctica práctica/teoría/práctica, pues como se concluye de la reflexión de este trabajo solo así se consigue una mejora en el rendimiento y la promoción de mejores

aprendizajes. Para ello es esencial la evaluación continua y continuada del proceso.

## CONCLUSIONES:

La conclusión cierra el círculo de reflexión sobre el trabajo realizado, procurando mantener unha coherencia con el marco referencial teórico y con las cuestiones que orientan el estudio, cuestionando los resultados y procurando abrir caminos para nuevas investigaciones que retomen esta problemática. Con este estudio se pretendió construir una línea de reflexión a partir de los alumnos y alumnas en el acto de escribir y contribuir a una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para esto, se pusieron en práctica estrategias que promoviesen la mejora de la expresión escrita y contribuyesen a resolver las dificultades a las que se enfrentan los alumnos y alumnas cuando escriben un texto. Se intentó establecer qué tipo de relaciones se generan en torno a la trilogía “yo”/lengua/holos, esenciales para la metacognición facilitadora del proceso de aprendizaje. Se cuestionó el papel de la lengua y del profesor así como el de la competencia escrita en la educación y su contribución a la construcción del conocimiento. En este sentido, la investigación se centró en las ideologías que subyacen a las decisiones ministeriales actuales (cambios y estrategias curriculares), su influencia en las prácticas docentes y la explicitación de conceptos inherentes a la problemática, a saber: educación, competencia escrita. Para la comprensión de la problemática de investigación, se reveló pertinente que el marco teórico-normativo incidiese sobre cuestiones relacionadas con la retórica, el discurso y los desafíos que la mediación en educación coloca al docente. Además de contribuir a una mejor adquisición de conocimientos literarios y lingüísticos específicos de la materia de Portugués, se procuró mantener el incentivo a los alumnos y alumnas para *decir, hablar, pensar alto*,

*leer en voz alta* en el contexto del aula, siendo también una contribución para la formación de cada personalidad, para la capacidad de reflexión, para la posibilidad de transmitir y compartir argumentos, opiniones, sensaciones, sentimientos o emociones, para la capacidad de conseguir explicar y comunicar de forma inteligible lo que se pretende decir. Con el propósito de promover aprendizajes significativos, insertos en una visión holística, fueron llevados a encontrar su propia voz para expresarse oralmente y por escrito. Al dar voz a los alumnos en la producción de textos, como parte integrante de su aprendizaje, se procuró que se implicasen física y cognitivamente en el descubrimiento de la “materia” presentada, recurriendo a representaciones teatrales y poéticas. Así, pudieron pensar y leer el mundo con el que se van confrontado día a día, implicándose en el descubrimiento, tornándose autónomos, escogiendo cada uno de ellos el sentido que se ha de atribuir a cada nueva lectura o a cada nuevo enfoque del texto(s).

Pretendo dar continuidad a mi trabajo, en la espiral caracterizadora de la investigación/acción, llevando a la práctica docente lo aprendido en el proceso de documentación rigurosa y evaluación de las prácticas de aula estudiadas y trasladar todo ello a otros contextos, con otros alumnos, siempre procurando desarrollar los hábitos de lectura, tanto en el ambiente escolar como comunitario, estimulando a las alumnas y alumnos a ser emprendedores, descubriendo nuevas oportunidades para interactuar, comunicarse, construir la propia identidad, situarse en el mundo, abriéndose a nuevas culturas y a nuevas experiencias de aprendizaje.



## AGRADECIMENTOS

Trilhar este caminho só foi possível com a mobilização de uma grande energia, vontade e perseverança que trazem consigo força, vigor e paz, indispensáveis em cada momento da caminhada, para encontrar o melhor rumo, fazer as melhores opções e tomar as melhores decisões. Este caminho não é percorrido na solidão. É um trabalho coletivo, embora a sua redação e responsabilidade sejam, predominantemente, um ato individual. Várias pessoas participaram nesta trajetória, deixando impressa a sua marca.

Na impossibilidade de falar de todas, às quais expresso a minha profunda gratidão, realço aqueles que tornaram possível a concretização deste desafio.

Ao diretor da tese, Professor Doutor José Manuel Vez pela disponibilidade demonstrada e pelas oportunas sugestões e conselhos.

À diretora da tese, Professora Doutora María López Sáñez, pelas orientações, conselhos e caminhos apontados.

Às minhas amigas, Doutora Margarida Maria Silva Gomes e Doutora Estela Pinto Ribeiro Lamas, companheiras destas lides, pela verdadeira amizade, pelos valiosos comentários, conselhos e encorajamento incondicionais que ajudaram a tornar este trabalho uma válida e agradável experiência de aprendizagem.

Aos meus filhos, Carina e Miguel, por quem e para quem quero ser sempre melhor: melhor mãe, melhor professora, melhor ser humano. Obrigada pelo seu amor e cumplicidade, por serem luz na minha vida.

Ao meu companheiro António, que sempre esteve a meu lado, pela paciência e incentivo em prosseguir esta caminhada. Sou grata pelo seu

amor, pelo companheirismo, por ser um admirador do meu trabalho e por ter assumido muitas tarefas, durante esta trajetória.

Aos meus pais, pela vida, pelo exemplo de aprendizagem constante, educação, por me terem educado e transmitido os valores de trabalho, resiliência e dedicação.

À Dina Simões que ingressou comigo nesta caminhada, me auxiliou em todos os acertos e formatação da tese.

Ao professor José Manuel Couto pela ajuda na revisão do texto.

A todos os amigos que, ao longo destes últimos três anos se habituaram às minhas ausências.

Aos órgãos de gestão da Escola Básica e Secundária de Ourém, especialmente à diretora Sandra Pimentel, pela compreensão e apoio.

Aos alunos da turma A do 9.º ano e B do 10º ano, no ano letivo 2013/2014, em particular aos alunos da amostra, pelo empenho e por terem dado conteúdo e forma a este projeto e por me ensinarem a ser melhor como pessoa e como professora.

Por fim, agradeço a todos os desafios e obstáculos que surgiram ao longo destes três anos, sem eles nunca me teria sido possível olhar para mim e acreditar que todos os dias podemos ser mais e melhor.

A todos o meu reconhecido e sincero, obrigada!

## DEDICATÓRIA

**Aos meus filhos, o maior tesouro da minha vida!**







## RESUMO

Ao longo dos tempos, a noção de educação tem vindo a sofrer profundas alterações. Percebemos que, desde as últimas décadas do século XX, a educação tem estado mais vocacionada para uma aliança entre o ser e o conhecer e a conciliação dos mais importantes pilares educativos, *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser*. Este trabalho intitulado ***A libertação do Concreto - Os vários ‘eus’ nos textos autobiográficos. A motivação para a leitura/escrita no ensino secundário*** centra-se na contribuição que as competências leitura, escrita e oralidade podem dar aos alunos que enfrentam constrangimentos ao nível da aprendizagem.

Com este estudo pretende-se construir uma linha de reflexão a partir das dificuldades dos alunos sobre o ato de escrever e contribuir para uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Para tal, fomos ao encontro de estratégias que promovem a melhoria da expressão escrita e que contribuem para a resolução das dificuldades que os alunos enfrentam quando escrevem um texto. Procuramos perceber que tipo de relações se tecem à volta da trilogia ‘eu’/língua/*holos*, fulcrais para a metacognição facilitadora do processo de aprendizagem. Questionamos o papel da língua e o do professor bem como o da literacia na educação e os seus contributos para a construção do conhecimento. Nesse sentido, centramos a nossa investigação nas ideologias que enformam as decisões ministeriais atuais (mudanças e estratégias curriculares), a sua influência nas práticas docentes e a explicitação de conceitos inerentes à problemática, a saber: educação, literacia. Para a compreensão da problemática de investigação, considerou-se pertinente que o enquadramento teórico-normativo

incidisse sobre questões relacionadas com a retórica, o discurso e os desafios que a mediação em educação coloca ao professor. Além de contribuir para uma melhor aquisição de conhecimentos literários e linguísticos específicos de cada matéria de Português, o incentivo aos alunos para *dizer, falar, pensar alto, ler em voz alta* em sala de aula é também um contributo para a formação de cada personalidade, para a capacidade de reflexão, para a possibilidade de transmissão e partilha de argumentos, opiniões, sensações, sentimentos ou emoções, para a capacidade de conseguir exprimir e comunicar de forma inteligível o que se pretende dizer. Com o propósito de promover aprendizagens significativas, inseridas numa visão holística, levamos os alunos a *encontrar uma voz* para os textos e, por sua vez, *damos voz* aos alunos para eles próprios serem parte integrante da sua aprendizagem, para que se impliquem física e cognitivamente na descoberta da ‘matéria’ apresentada. Assim, permitimos que pensem e leiam o mundo que se lhes depara como algo novo, mas também como local onde exercem a sua autonomia, quando conseguem, por eles mesmos, escolher os sentidos que procuram dar a cada nova leitura ou a cada nova descoberta de significado textual.

## **PALAVRAS-CHAVE**

autobiografia; leitura; escrita; oralidade; ensino-aprendizagem; motivação.

## **RESUMEN**

A lo largo de los tiempos, la noción de educación ha sufrido cambios profundos. Se percibe que, desde las últimas décadas del siglo XX, la educación ha estado más orientada hacia una alianza entre el ser y el conocer y la conciliación de los más importantes pilares educativos como aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los

demás y aprender a ser. Este trabajo titulado “Libertação do Concreto – os vários ‘eus’ nos textos autobiográficos” se centra en la contribución que las competencias de lectura, escritura y oralidad pueden dar a los alumnos que enfrenta limitaciones al nivel del aprendizaje. Con este estudio se pretende construir una línea de reflexión a partir de las dificultades de los alumnos sobre el acto de escribir y contribuir a una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso mismo, fuimos al encuentro de estrategias que promueven la mejora de la expresión escrita y que contribuyen a la resolución de las dificultades que los alumnos enfrentan cuando escriben un texto. Se busca percibir qué tipo de relaciones se tejen alrededor de la trilogía 'yo' / *lingua* / *holos*, centrales para la metacognición facilitadora del proceso de aprendizaje.

Nos cuestionamos el papel de la lengua y el del profesor así como el de la alfabetización en la educación y sus contribuciones a la construcción del conocimiento. En ese sentido, centramos nuestra investigación en las ideologías que subyacen a las decisiones ministeriales actuales (cambios y estrategias curriculares), su influencia en las prácticas docentes y la explicitación de conceptos inherentes a la problemática, a saber: educación, alfabetización. Para la comprensión de la problemática de investigación, se consideró pertinente que el encuadramiento teórico-normativo incidiera sobre cuestiones relacionadas con la retórica, el discurso y los desafíos que la mediación en educación plantean al profesor. Además de contribuir a una mejor adquisición de conocimientos literarios y lingüísticos específicos de cada materia de Português, el incentivo a los alumnos para decir, hablar, pensar alto, leer en voz alta en el aula es también una contribución a la formación de cada personalidad, la capacidad de reflexión, para la posibilidad de transmitir y compartir argumentos, opiniones, sensaciones, sentimientos o emociones, para la capacidad de conseguir expresar y comunicar de forma inteligible lo que se pretende decir. Con el propósito de promover aprendizajes significativos, fijados en una visión holística, llevamos a los alumnos a encontrar una voz para los

textos y, a su vez, damos voz a los alumnos para que ellos mismos sean parte integrante de su aprendizaje, para que se impliquen física y cognitivamente en el descubrimiento de la 'materia' presentada. Así, permitimos que piensen y lean el mundo que se les depara como algo nuevo, pero también como lugar donde ejercen su autonomía, cuando logran, por ellos mismos, escoger los sentidos que buscan dar a cada nueva lectura o bien a cada nuevo descubrimiento de significado textual.

## **PALABRAS-CHAVE**

autobiografía; lectura; escrito; oralidad; enseñanza-aprendizaje; motivación.

## **ABSTRACT**

Over time, the conception of education has been experiencing profound changes. We have realized that since the last decades of the 20th century, education has been focused on an alliance between being, knowing and the conciliation of the most important educational pillars, *learning to know, learning to do, learn to live with others and learn to be*. This work entitled *Liberation of the Concrete – the various 'selves' in the autobiographical texts* focuses on the contribution of skills like reading, writing and speaking can give students to who face constraints in the learning process. This study aims to build a line of reflection from the difficulties that students face on the act of writing and thus contribute to improve the teaching-learning process. Following this aim, we looked for strategies capable to promote of promoting the improvement of the written expression and contributing to solve the difficulties that students face when they write a text. We seek to establish relationships among the trilogy 'I'/language/*holos*, as an essential way to metacognition which facilitates the learning process.

We question the role of language and the role of the teacher as well as the aim of educational literacy and its contributions to the construction of knowledge. In this sense, we focus our research on the ideologies that form the current ministerial decisions (changes and curricular strategies), their influence on the teaching practices and the clarification of concepts inherent to the problematic, namely: education, literacy. To understand the research problems, the theoretical-normative framework was considered pertinent focusing on issues related to rhetoric, speech and the challenges that mediation brings to teachers. Besides the contribution to a better acquisition of specific literary and linguistic knowledge of each Portuguese subject, the encouragement to pupils to make them say, speak, think aloud, read aloud in the classroom is also a contribute to the personality, to the reflection skills, to the possibility of transmitting and sharing arguments, opinions, sensations, feelings or emotions, in short for the ability to express and communicate in an intelligible manner what is meant to say. For the purpose of promoting meaningful learning, in a holistic perspective, we lead students to give voice to their texts and, in turn, offer them the opportunity to express themselves and become active in their learning process, involving themselves physical and cognitively in the discovery of the 'subject' presented. So we allow them to think and read the world in which they find themselves as something new, but also as a place where they exercise their autonomy, when they can, by themselves, choose the senses they find in each new reading or in every new discovery of textual significance.

## KEY-WORDS

autobiography; reading; writing; speaking; teaching-learning; motivation



## **SIGLAS E/OU ABREVIATURAS**

**AAAF** – Atividades de Animação e Apoio à Família  
**AEO** – Agrupamento de Escolas de Ourém  
**APA** – American Psychological Association  
**APP** – Associação de Professores de Português  
**BE** – Biblioteca Escolar  
**CCDRC** – Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Centro  
**CE** – Comissão Europeia  
**CL** – Contrato de Leitura  
**CMO** – Câmara Municipal de Ourém  
**CNE** – Conselho Nacional de Educação  
**CRIF** – Centro de Reabilitação e Integração de Fátima  
**CRSE** – Comissão de Reforma do Sistema Educativo  
**EB** – Ensino Básico  
**EBSO** – Escola Básica e Secundária de Ourém  
**EL** – Educação Literária  
**EF** – Educação e Formação  
**ES** – Ensino Secundário  
**HL** – Hábitos de Leitura  
**IA** – Investigação-Ação  
**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo  
**ME** – Ministério da Educação  
**NEE** – Necessidades Educativas Especiais  
**NPEB** – Novos Programas para o Ensino Básico  
**NPES** – Novos Programas para o Ensino Secundário

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**OEI** – Organização de Estados Ibero-americanos

**PE** – Projeto Educativo

**PISA** – Programme for International Student Assessment

**PLNM** – Português Língua Não Materna

**PNL** – Plano Nacional de Leitura

**PP** – Programa de Português

**PPEB** – Programa de Português do Ensino Básico

**PPES** – Programa de Português do Ensino Secundário

**RBE** – Rede de Bibliotecas Escolares

**SABE** – Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares

**SPO** – Serviços de Psicologia e Orientação

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

**UE** – União Europeia

**UEAM** – Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência

**UEEA** – Unidade de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do Autismo

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## ÍNDICE DE CONTEÚDOS

Introdução.....	1
Parte 1 - Enquadramento teórico-normativo .....	15
1 Contextualização teórica.....	17
1.1 A retórica .....	24
1.1.1 Contributos da retórica de Aristóteles para a Nova Retórica .....	34
1.1.2 Da retórica ao discurso .....	47
1.2 A mediação – desafios .....	56
1.3 A língua – contributo para a educação holística .....	67
1.3.1 O ‘eu’ – a língua, o <i>holos</i> .....	76
1.3.2 A língua e a construção do conhecimento .....	86
1.3.3 O papel da escola (ou do professor) .....	97
2 Normas e diretrizes.....	111
2.1 Porquê e para quê investir na Literacia?.....	115
2.2 Que implicações na educação em Portugal? .....	126
2.2.1 Desafios para a promoção da leitura .....	131
2.2.2 Programas de Português do Ensino Secundário .....	137
2.3 Sistematização/Reflexão .....	140
Parte 2 - Enquadramento empírico .....	147
3 A Metodologia .....	149

3.1	Investigação-ação .....	153
3.2	Contributos da Etnografia para a Investigação Educacional.....	159
3.3	Investigação / Aprendizagem.....	164
4	Contextualização .....	171
4.1	Caracterização sociocultural e económica do meio.....	174
4.2	O Agrupamento de Escolas de Ourém (AEO) .....	179
4.2.1	O Projeto Educativo do AEO.....	183
4.2.2	As unidades orgânicas do AEO.....	185
4.2.2.1	A Unidade de Apoio à Educação de Alunos com Multideficiência .....	188
4.2.2.2	As Associações de Pais – perfis e funções..	189
4.3	A Escola Básica e Secundária de Ourém.....	190
4.3.1	A orgânica da escola (órgãos).....	192
4.3.2	A importância dos projetos – a relação escola/comunidade .....	194
5	Os Programas de Português do Ensino Secundário .....	199
5.1	Tipologias textuais.....	206
5.1.1	Os textos autobiográficos – conhecimento e libertação do ‘eu’ .....	208
5.1.2	Os textos poéticos – expressividade e criatividade.....	217
5.1.3	Os textos ‘(m)eu drama’ – memória, imaginação e argumentação .....	224
5.2	O percurso da leitura à oralidade e à escrita .....	245
5.2.1	Inquérito sobre hábitos de leitura .....	251

5.2.2	Apresentação e análise dos resultados dos inquéritos .....	256
5.2.3	Considerações sobre os hábitos de leitura .....	270
5.3	O Programa Nacional de Leitura.....	280
5.3.1	O CL .....	286
5.3.2	A oralidade – estratégias para a descoberta do ‘eu’ .....	296
5.3.3	A escrita – estratégias para consolidar a identidade dos alunos .....	305
6	Implicações decorrentes do Plano Nacional de Leitura e do Contrato de Leitura .....	333
6.1	As planificações e a qualidade das aprendizagens .....	337
6.1.1	Planificação da 1ª sequência de aprendizagem - Conhecimento do Eu .....	340
6.1.2	Planificação da 2ª sequência de aprendizagem - Conhecimento do outro .....	341
6.1.3	Planificação da 3ª sequência de aprendizagem - Conhecimento do Eu e do Outro – Projecção autobiográfica .....	343
6.2	A visão dos alunos – sua importância para o trabalho a implementar .....	345
6.2.1	Objetivos individuais.....	346
6.2.2	Desafios lançados aos alunos – relatos de experiências.....	347
6.2.3	A produção dos alunos .....	348
6.2.4	Considerações sobre o envolvimento dos alunos .....	382
6.3	Avaliação do processo desenvolvido.....	383

6.3.1	Processo desenvolvido – desafios .....	397
6.3.2	Reflexões conclusivas.....	400
	Conclusão .....	409
	Bibliografia .....	423
	Índice de autores .....	461
	Anexos.....	467
	Anexo 1 – Fichas informativas-aspetos da lírica camoniana.	469
	Anexo 2 – Trabalho de pares (apresentação da análise de poemas/ poetas do séc. XX)-ficha de heteroavaliação .....	475
	Anexo 3 – Avaliação da dramatização/debate .....	477
	Anexo 4 – Opinião pessoal sobre o debate.....	478
	Anexo 5 – O debate .....	479
	Anexo 6 – Inquérito sobre hábitos de leitura .....	481
	Anexo 7 – Autorização dos Encarregados de Educação .....	487
	Anexo 8 – Contributo da disciplina de Português para a leitura e escrita.....	491
	Anexo 9 – Grelha de autoavaliação (trabalhos escritos) .....	493
	Anexo 10 – Objetivos individuais-formulário .....	495
	Anexo 11 – Auto e heteroavaliação do contrato de leitura....	497
	Anexo 12 – Contrato de leitura-guião .....	499
	Anexo 13 – Apresentação do contrato de leitura .....	501
	Anexo 14 – Produção escrita .....	503
	Anexo 15 – Textos de carácter autobiográfico .....	505
	Anexo 16 – Exemplos de textos autobiográficos .....	507
	Anexo 17 – Relato de experiências/vivências-autoavaliação	517

Anexo 18 – Relato de experiências/vivências-grelha de avaliação do domínio da oralidade .....	519
Anexo 19 – Produção oral-guião .....	521
Anexo 20 – Avaliação da produção oral .....	523
Anexo 21 – Texto motivacional “Duas ou três coisas que sei sobre mim” .....	525
Anexo 22 – Relato de experiências/vivências-guião .....	527
Anexo 23 – Avaliação da escrita.....	529
Anexo 24 – Planificação Anual do 10.º e 11.º anos .....	531





## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Posição de Portugal no PISA 2015 .....	128
Figura 2 - Espiral autorreflexiva Lewiniana (Santos <i>et al.</i> , 2004) ...	155
Figura 3 - Espiral de ciclos da Investigação-Ação (Coutinho <i>et al.</i> , 2009, p. 366) .....	158
Figura 4 - Mapa do Concelho de Ourém.....	174
Figura 5 - Brasão de Ourém .....	176
Figura 6 - Bandeira da cidade de Ourém .....	176
Figura 7 - Educação Pré-escolar .....	185
Figura 8 - 1.º Ciclo do EB .....	185
Figura 9 - 2.º Ciclo do EB .....	185
Figura 10 - 3.º Ciclo do EB .....	185
Figura 11 - Ensino Secundário .....	186
Figura 12 - Ensino Profissionalizante .....	186
Figura 13 - Escola Básica e Secundária de Ourém.....	190
Figura 14 - Escola sede .....	194
Figura 15 - Dramatização de cenas da obra Frei Luis de Sousa.....	236
Figura 16 - Planificação da 1ª sequência de aprendizagem (Ano letivo 2014-2015) .....	340
Figura 17 - Planificação da 2ª sequência de aprendizagem (Ano letivo 2014-2015) .....	342
Figura 18 - Planificação da 3ª sequência de aprendizagem (Ano letivo 2015-2016) .....	344
Figura 19 - Obras seleccionadas de acordo com as preferências dos alunos .....	347
Figura 20 - Texto autobiográfico (Marta) .....	367
Figura 21 - Texto autobiográfico (Carolina) .....	368
Figura 22 - Relato de vivências/experiências - Comemoração familiar (Catarina).....	371

Figura 23 - Relato de vivências/experiências - Problemas de saúde marcantes (Carolina) .....	371
Figura 24 - Relato de vivências/experiências - foto de um desenho oferecido pelo pai, presidiário, aquando do seu 11.º aniversário (Carolina) .....	372
Figura 25 - Relato de vivências/experiências - Memória de uma queda de bicicleta e respetiva cicatriz (Afonso) .....	372
Figura 26 - Relato de vivências/experiência (Afonso).....	374
Figura 27 - Relato de vivências/experiência (Diogo) .....	375
Figura 28 - Relato de vivências/experiências (Maria) .....	376
Figura 29 - Relato de vivências/experiências (Carolina) .....	378
Figura 30 - Relato de memórias/experiências (Guilherme) .....	379
Figura 31 - Relatos de vivências/experiências (José) .....	380
Figura 32 - Relatos de vivências/experiências (Afonso).....	381
Figura 33 - Relato de vivências/experiências (Fábio).....	382





## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nível de ensino .....	257
Gráfico 2 – Género.....	257
Gráfico 3 - Idade dos alunos.....	257
Gráfico 4 - Gostas de ler?.....	258
Gráfico 5 - Razões para gostar de ler.....	259
Gráfico 6 - Razões para não gostar de ler .....	259
Gráfico 7 - O significado de ler .....	260
Gráfico 8 - Idade de iniciação à leitura .....	260
Gráfico 9 - Costumavam ler-te histórias quando eras criança? .....	261
Gráfico 10 - Quem lia histórias na infância?.....	261
Gráfico 11 - Frequência de leitura .....	262
Gráfico 12 - Nº de livros lidos por ano .....	262
Gráfico 13 - Razões para ler .....	263
Gráfico 14 - Razões para não ler .....	263
Gráfico 15 - O que costumavas ler? .....	264
Gráfico 16 - Que tipo de livros lês? .....	264
Gráfico 17 - Que tipo de revistas/jornais lês? .....	265
Gráfico 18 - Quantos livros existem em tua casa? .....	265
Gráfico 19 - Tipos de livros existentes em casa .....	266
Gráfico 20 - Hábito de leitura nos adultos?.....	266
Gráfico 21 - A leitura traz benefícios?.....	267
Gráfico 22 - Benefícios da leitura.....	267
Gráfico 23 - Mais leitura, melhores resultados?.....	268
Gráfico 24 - Os professores promovem a leitura? .....	268
Gráfico 25 - Quem incentiva mais à leitura?.....	269
Gráfico 26 - Gostas de ler em voz alta? .....	269
Gráfico 27 - Relação entre a leitura e o gosto pela leitura .....	270



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Guião de orientação preenchido pelos alunos (poemas e autores escolhidos).....	356
---	-----





# Introdução

---





Escrever é traduzir. Sempre o será. Mesmo quando estivermos a utilizar a nossa própria língua. Transportamos o que vemos e o que sentimos (supondo que o ver e o sentir, como em geral os entendemos, sejam algo mais que as palavras com o que nos vem sendo relativamente possível expressar o visto e o sentido...) para um código convencional de signos, a escrita, e deixamos às circunstâncias e aos acasos da comunicação a responsabilidade de fazer chegar à inteligência do leitor, não a integridade da experiência que nos propusemos transmitir (inevitavelmente parcelar em relação à realidade de que se havia alimentado), mas ao menos uma sombra do que no fundo do nosso espírito sabemos ser intraduzível.

(Saramago, 1994, p. 52)

Como afirma o escritor na epígrafe, a escrita é a tradução de uma emoção, de uma descoberta, de uma experiência, de uma reflexão, por vezes “intraduzível” pela dificuldade de transposição “inevitavelmente parcelar”, do “visto” e do “sentido”, “para um código convencional de signos, a escrita”.

Na produção de um texto, deve-se, então, ter em conta não só o momento da produção, mas todo o processo de escrita, nomeadamente, o momento relativo à sua organização, assim como a dados relativos à situação de interlocução na qual se incluem o texto e o seu produtor.

Num mundo que exige mais qualificações e competências, torna-se cada vez mais difícil à escola responder à diversidade e às necessidades sociais, logo a qualidade educativa é prioritária.

Atualmente, quando se fala nas finalidades da educação escolar associamo-las à expressão “aprender a aprender”, onde está subjacente

a ideia de que os alunos devem ser dotados de ferramentas que contribuam para o aumento dos seus potenciais de aprendizagem. Para que esta ligação se efetue, devemos refletir sobre a prática de um ensino que trabalhe os conteúdos, promovendo conexões com outros conceitos ou conhecimentos relativos a outras disciplinas. Muitas pesquisas realizadas nessa área indicam que, além de serem mecânicas e repetitivas, as situações de aprendizagem escolar, geralmente, não estão centradas na construção de significados e na elaboração de estratégias próprias para a resolução de problemas, mas em atividades que envolvem memorização. Ademais, o conhecimento prévio dos alunos, fundamental na construção de significados, geralmente é desconsiderado. Daí a atualidade e pertinência da investigação realizada, cujo objeto central é aplicar atividades de valorização e incentivo aos alunos.

Esta relevância evidencia-se quando se defende uma ideia de ensino-aprendizagem que enfatiza a construção do conhecimento pelos atores em presença. Considera-se, assim, que este projeto se revela como um contributo para novas conceções convergentes com a ideia de proporcionar aprendizagens significativas aos alunos e de produção das respetivas identidades pessoais e sociais.

Uma das finalidades do ensino da escrita deveria ser uma preocupação real pelas implicações que possui na própria aquisição de conhecimentos e na construção do saber. Esta proposta de estudo realiza-se, então, considerando a constatação de uma crise global no que diz respeito à forma escrita da língua, visível nas (in)competências dos alunos relativamente à produção textual, em língua materna. Esta ‘crise’ pode ser resultado de fatores como a sua própria desvalorização, assim como o contacto reduzido, quer na sua produção, quer na sua receção. O aluno escreve cada vez menos e, quando escreve, parece fazê-lo somente para ser avaliado ou para fazer meros registos. É devido a estes fatores que os alunos mostram, cada vez mais dificuldades na produção de textos, revelando problemas em vários domínios.



Uma das finalidades fundamentais da escola é ensinar o aluno a ler e a escrever. No entanto, a nossa prática pedagógica revela que há um resultado insuficiente relativamente ao desenvolvimento da capacidade de escrever dos alunos. Sentimos necessidade de mostrar que a pedagogia da escrita, da qual o aluno é sujeito de ação, aponta para a necessidade de uma mudança de comportamento do professor quanto à sua prática. Efetivamente, a leitura e a escrita existem em *continuum*, sendo a escrita na aula de Português, transversal a todo o currículo.

Atualmente, de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação (ME), os Programas em vigor apontam para a utilização do domínio da oralidade em interatividade com a escrita, os dois grandes eixos do ensino da língua materna constituindo-se como duas formas de expressão de sentimentos, experiências e necessidades.

Falar não é, como à partida parece, um processo fácil. O falar é uma comunicação que exige o conhecimento explícito das regras que a regulam. Logo, usar corretamente a língua é muito importante, na medida em que os sujeitos falantes são constantemente julgados em função do seu discurso. Ela, ao ser concebida, também, como um espaço de apropriação/expressão do ‘eu’, é um instrumento privilegiado de comunicação graças à sua capacidade de representar a realidade, partilhada na generalidade por todos os membros de uma comunidade linguística, que nos permite receber e transmitir informação de natureza muito diversa, influenciando assim sobre os outros, regulando e orientando a sua atividade.

Sendo a escola uma instituição onde ocorrem importantes aprendizagens, ela é também, um meio determinante para o estudante. Nela prepara-se o aluno para exercer o seu papel de cidadão ativo na sociedade. Logo, é importante que este aluno se saiba expressar com confiança, fluência e correção linguística nas diferentes situações comunicativas.

Hoje em dia, na escola, assim como na sociedade, assistimos a constantes mudanças ao nível social, político, económico, cultural e

tecnológico. Ao analisar, ainda, de uma forma holística, os alunos atuais, percebemos que eles possuem características específicas que os distinguem daqueles que existiam há décadas atrás.

As novas tecnologias de informação e comunicação trazem diferentes formas de ler/ver o mundo, utilizando meios que facilmente estão ao nosso dispor, sobretudo se os usarmos adequadamente servindo os intentos do processo de ensino-aprendizagem junto dos alunos. Com este avanço da tecnologia, a leitura e a escrita estão cada vez mais perto da população, basta motivar os discentes, também, para a sua utilização ao serviço de diferentes conteúdos.

No entanto, para além dos vários aspetos implicados no ato de ler e, mais especificamente, na sua aprendizagem, devemos ter em conta os aspetos motivacionais. A motivação é a força motriz para a realização de qualquer atividade e o ato de ler não é exceção. De facto, se não houver motivação, não é possível promover o gosto pela leitura.

Tendo o professor o papel de mediador e facilitador, este deve ter consciência do processo da escrita e das suas diferentes atividades, criando condições para uma abordagem dinâmica e reflexiva, dessa competência, na sala de aula. É neste sentido que este estudo analisa e compreende as dificuldades na produção textual dos alunos, tentando, igualmente, sugerir estratégias orientadas que contribuem para uma aprendizagem autónoma de competência escrita/oral.

Após a contextualização, parece-nos fundamental esclarecer que, no ensino-aprendizagem, quer o domínio da leitura, o da oralidade e o da escrita estão intimamente relacionados, sendo possível afirmar que estas três competências favorecem a melhoria da expressão e das produções escritas dos alunos.

A nossa experiência de vinte e nove anos de prática pedagógica mostra-nos algumas preocupações. Atualmente vive-se numa sociedade em que os livros se estão a transformar em algo inútil, surgindo, no seu lugar, novos *gadgets*, como os *tablets* e *smartphones*, com mil e uma tarefas capazes de entreter miúdos e graúdos. O problema fundamental

reside no facto de os jovens, desenvolverem, cada vez menos, hábitos de leitura, facto que, na sua vida futura, se traduzirá numa grande lacuna difícil de colmatar. Após a nossa integração nas turmas, na fase de diagnóstico, temos oportunidade de comprovar que os alunos apresentam dificuldades a nível da escrita, mas também a nível oral, utilizando vocabulário pobre, repetido e pouco específico, sem fazerem o mínimo esforço para se adequarem à situação comunicativa.

O desafio de investigar nesta área surge de questionamentos constantes, resultado de reflexões sobre a *praxis* e de vários problemas que se nos colocam no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Surge a necessidade de mediar estratégias de leitura e de escrita, quando os adolescentes preferem as novas tecnologias da sociedade de informação e, perante a perceção das dificuldades de expressão oral e escrita dos nossos discentes, consequência óbvia da sua escassa prática de leitura, há que refletir sobre as aprendizagens e os seus perfis.

Em consonância com o programa da disciplina, surge o repto de trabalhar a motivação dos adolescentes para a escrita de textos de matriz autobiográfica e, daí o interesse e a pertinência desta investigação.

O tema específico da presente dissertação de doutoramento ‘*A libertação do concreto – Os vários ‘eus’ nos textos autobiográficos. A motivação para a leitura/escrita no ensino secundário*’ resulta, pois, de factos observados no decorrer da nossa prática pedagógica, e de querer proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais significativa. Apesar de se afirmar a urgência de uma intervenção mais reflexiva no ensino da escrita em contexto de sala de aula, a prática desse domínio, bem como o desenvolvimento das competências específicas da língua, no ensino secundário, é diminuta.

O ensino da escrita torna-se, neste caso, um desafio real pelas implicações que o seu domínio possui na construção de conhecimentos e na atualização do saber. Sentimos, então, necessidade em pesquisar sobre o que se tem escrito no âmbito da dimensão ontológica e

gnoseológica da língua como contributo para a construção da (inter)subjetividade dos aprendentes.

Enquanto professora de alunos do 9.º e 10.º ano de escolaridade, na disciplina de Português, verificamos que há um contacto cada vez mais reduzido com a forma escrita da língua, quer na sua produção, quer na sua receção. O aluno escreve cada vez menos e, quando o faz, parece fazê-lo somente para ser avaliado ou para fazer meros registos.

Para que os discentes escrevam bem, é necessário contactar com esta competência, podendo, assim, aumentar as atividades que promovam o gosto pela escrita e, conseqüentemente, o seu domínio. Por outro lado, apercebemo-nos que o oral formal é pouco trabalhado em sala de aula devido a vários fatores como a dificuldade em objetivar e avaliar o desempenho dos alunos, a ausência de modelos didáticos nesta área, a falta de precisão na definição de metas entre outras lacunas.

Face a esta problemática elencamos as seguintes questões orientadoras deste estudo:

- (i) Estarão os alunos suficientemente motivados para a leitura de obras literárias?
- (ii) Será que os alunos leem por prazer, ou apenas o fazem porque são obrigados, transformando-se, assim, o prazer numa mera e custosa obrigação?
- (iii) De que modo é possível incentivar os alunos a adquirir hábitos regulares de leitura a partir do trabalho realizado em sala de aula?
- (iv) Qual o papel da leitura e da escrita no universo dos nossos discentes?
- (v) Que contributos é que a escrita, em contexto de sala de aula, pode trazer motivação e envolvimento dos alunos do Ensino Secundário?
- (vi) Que estratégias podem ser levadas a cabo para desenvolver a competência de expressão escrita?

Pretendemos, portanto, em termos metodológicos, tendo em conta os interesses e as necessidades dos alunos em causa:

- (i) conhecer hábitos de leitura dos alunos;
- (ii) melhorar a escrita através dos hábitos de leitura;
- (iii) refletir sobre as dificuldades dos alunos relativamente à leitura e à escrita;
- (iv) delimitar o problema e clarificar a sua natureza, formulando planos de ação para a resolução do problema, com o intuito de despertar neles o interesse pela atividade da produção textual em sala de aula;
- (v) propor estratégias pedagógico-didáticas que visam levar os alunos à melhoria do seu desempenho nas suas produções escritas.

No sentido de dar resposta a estes objetivos do projeto e, tendo como ponto de partida o pressuposto teórico de que escrever um texto pode ter fins diversos e assumir estruturas distintas segundo o género em uso, dependendo do destinatário e da intenção que se tem para o produzir, propomo-nos delinear estratégias tendo sempre em conta uma certa flexibilidade entre os conteúdos e as dificuldades manifestadas pelos discentes, centrando a nossa atenção na importância de implicar o sujeito no seu processo de aprendizagem para melhor se afirmar, enquanto ser individual e/ou elemento de uma comunidade.

Partimos do pressuposto que a competência da oralidade, da leitura e da escrita ganham papel preponderante no processo de apropriação de conhecimentos e na construção de saberes. As reflexões e as práticas realizadas neste trabalho indicam a necessidade de um melhor aproveitamento da disciplina de Português, colocando em destaque a importância fundamental de incentivar o aluno a ter gosto pela leitura e, como consequência, a ser bom escritor para ser capaz de percorrer um caminho de sucesso académico e social.

Este estudo parte da tomada de consciência de que várias ações educativas relativas à leitura e à produção textual têm vindo a ser discutidas no contexto atual da educação. A investigação, em que pretendemos implicar-nos, organiza-se em duas partes. A primeira, subdivide-se em dois pontos estruturantes sendo constituída pela conceptualização e contextualização teórica, onde se procura entender e justificar a pertinência do tema proposto, sustentá-lo em estudos das áreas em causa, bem como situá-lo no âmbito das diretrizes e normas estabelecidas, tanto a nível mundial como a nível europeu e nacional, delimitando desse modo o caminho a seguir na componente empírica. Esta constitui a segunda parte, composta por quatro pontos globais, sendo a metodologia de investigação o primeiro enfoque a ocupar a nossa atenção. Cabe, aqui, referir que seguimos as normas da American Psychological Association (APA).

No primeiro capítulo, começamos por abordar a retórica e recorrendo às suas origens demonstramos que a retórica de Aristóteles é indispensável para a persuasão, na medida em que entendemos ser ela a ‘arte de bem dizer’, com a faculdade de se empregar em determinada situação a melhor técnica visualizada como necessária e hábil para persuadir (fazer crer) e convencer (fazer compreender). O seu uso é possível tanto nas manifestações escritas como nos discursos orais. Refletimos a respeito do nascimento da retórica, sustentamos que ela nasceu com o ser humano, pela necessidade que ele sempre teve de persuadir outrem. Mostramos que sustentar uma opinião, por si mesmo, não é suficiente para iniciar uma argumentação, uma vez que, argumentar apenas faz sentido se existir um ouvinte ou um leitor que lança dúvidas sobre uma opinião ou tem outra divergente. Neste sentido, julgamos que a crítica do discurso do ‘outro’ é parte essencial da descrição de uma argumentação e que a questão da avaliação dos argumentos depende da sua dinâmica. Segundo esta perspetiva interacionista verificamos que a constituição do valor ‘argumento’ emerge do questionamento de um discurso por um contradiscurso e que

a análise dos argumentos considerados isoladamente, nunca capta a elevada dinâmica comunicativa que ocorre numa argumentação.

De seguida, centramo-nos nos contributos da retórica de Aristóteles para a Nova Retórica, apresentando as partes em que um discurso ou um texto pode ser organizado de acordo com a perspectiva aristotélica. Evidenciamos que os contributos da retórica de Aristóteles se tornam úteis aquando da abordagem argumentativa, surgindo como forma de *interação* associada à persuasão. Quando necessitamos de abordar um determinado assunto, ou de construir um texto, pensamos numa temática e veiculamo-la a outras ideias de modo a que tenhamos um discurso coerente e coeso, conduzindo a uma finalidade. Para tal, sustentamos a nossa argumentação em Aristóteles, Perelman & Olbrechts-Tyteca, Fidalgo, Reboul, Córax, Meyer *et al.* especificamente para determinar as conceções que estiveram na base da revitalização dos estudos sobre retórica e argumentação.

Relativamente ao subcapítulo seguinte – a mediação –, centramos a nossa atenção no professor, enquanto mediador de conhecimentos, visando em conjunto com o aluno construir o conhecimento, recorrendo a estratégias, novas tecnologias e metodologias que estabelecem os elos imprescindíveis ao relacionamento necessário à construção do conhecimento por parte do aprendente – a sequência dos desafios que a mediação aponta na atualidade. Destacamos os autores mais referenciados, que nos permitem a sustentação das opções tomadas: Trindade, Cardoso, Espanha & Araújo, Fernandes, Sousa, Veríssimo & Lamas.

No subcapítulo – Educação holística – importância da língua – retratamos o contributo da educação holística e a importância da língua. Quer esta, quer o *holos* influenciam o ‘eu’ na tomada de decisões e na construção do conhecimento. Abordamos o conceito da visão holística da educação, a importância da língua, na sua dimensão ontológica pois é pela língua e na língua que o sujeito se afirma, se situa e se relaciona.



Procuramos aferir que existe uma estreita relação entre a aprendizagem da língua, os conteúdos escolares e as relações com o mundo, já que o nosso objetivo, enquanto docente é a formação de futuros cidadãos críticos e socialmente participantes. Todas as tarefas, sendo mediadas pelo professor, estimulam a reflexão e tornam o conhecimento mobilizável, apre(e)ndido, (re)construído.

Ao finalizar este subcapítulo salientamos que a função do professor deve ser a de ajudar o aluno a compreender qual o caminho a tomar para atingir novos conhecimentos, a ter uma melhor perceção do que deve ser o seu processo de ensino-aprendizagem. Para tal, é necessário que o docente tenha um papel facilitador ao criar um ambiente propício à consciencialização, responsabilização e participação ativa utilizando estratégias adequadas às abordagens. Consciencializar os alunos de que devem participar nas atividades, partilhar as suas ideias e valores e saber avaliar o seu desempenho é a razão que motiva a nossa investigação. O professor que defende uma pedagogia para a autonomia e utiliza o trabalho cooperativo na sala de aula com estratégias pedagógicas diferenciadas na sala de aula, contribui para o sucesso dos alunos. Este subcapítulo tem por base a produção científica de alguns autores, dos quais destacamos Amado, Yus, Lamas, Pozo, Baptista, Nogueira, Fernández-Río e Garay.

No que concerne ao capítulo dois – Normas e diretrizes –, orientamo-nos por documentos internacionais, publicados por instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA), por documentos nacionais, emanados do ME, pelo Plano Nacional de Leitura (PNL).

Apresentamos uma reflexão sobre a pertinência do relatório de Jacques Delors e sobre o novo cenário da globalização das atividades humanas bem como das suas implicações para a política educacional, dando especial atenção à recomendação para considerar como



prioritário os quatro pilares para a educação no século XXI. Entende-se que já não é suficiente que cada ser humano acumule no início da vida uma determinada quantidade de conhecimentos, mas defende-se a abrangência da educação, tendo sempre presente o *holos* – o todo do ser e, também, que ele possa renovar indefinidamente os seus conhecimentos, as suas competências assim como os valores que o implicam numa vida em comunidade/sociedade. É necessário aproveitar e explorar, em todas as fases da vida, as oportunidades de atualizar, aprofundar e enriquecer os conhecimentos iniciais, integrando-se assim num mundo em constante mudança.

Seguidamente, sintetizamos o conceito de literacia, em termos (inter)nacionais, pelo facto de constatarmos, nos relatórios, resultantes da aplicação das provas do PISA em Portugal, as grandes lacunas dos estudantes portugueses, no que a esta competência se refere. Ora, o desenvolvimento desta competência é, primordialmente, da responsabilidade do professor de língua materna. Os baixos índices de literacia e de leitura dos portugueses, evidenciados em diferentes estudos e confirmados pelos fracos desempenhos dos alunos portugueses em testes internacionais (PISA), revelam hábitos e capacidade de leitura muito reduzidos e uma incapacidade notória para resolver situações do quotidiano que exijam a competência da leitura. Alguns fatores têm sido apontados para a apresentação de baixos níveis de literacia, nomeadamente as características das famílias, mas também fatores associados à instituição escolar. Tais resultados têm provocado a preocupação geral, pelo que têm sido implementadas algumas medidas políticas, no sentido de inverter a situação e promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progressão nacional. Parece-nos importante focar o estudo em autores como Roldão, Canário, Delors, Okada, Torres, Trindade e Morin.

Aferimos que leitura e escola mantêm entre si elos muito fortes, visíveis, esperando-se que, enquanto instituição contemporânea, seja

inclusiva, solidária e bem sintonizada com as diversas interpelações sociais.

A parte II do nosso trabalho corresponde ao estudo empírico, isto é, a (re)(i)novação, em que nos empenhamos, da nossa *praxis* letiva. Este começa pela justificação da opção metodológica, seguida da apresentação e contextualização do Agrupamento escolar que constitui o território de referência.

Do ponto de vista da estrutura, consideramos relevante fazer uma divisão em duas partes complementares, organizadas em seis capítulos e unidas pelo conceito central da escrita do ‘eu autobiográfico’. No fundo, pretendemos verificar como é que o aluno consegue passar da palavra ao discurso, como imprime a sua marca de expressão ao constituir-se como sujeito neste género de discurso.

Seguimos um modelo de investigação-ação onde expomos a apresentação e a discussão da metodologia, abarcando a descrição do desenho e a natureza da nossa investigação, combinada com o paradigma quantitativo do inquérito por questionário bem como a contextualização do meio onde decorre a amostra do estudo e os procedimentos adotados.

Assim, o subcapítulo quatro é constituído pela caracterização sociocultural e económica do meio, no qual nos integramos como professora do quadro da escola em estudo. Nele descrevemos os perfis globais dos alunos – que estão caracterizados em função das gerações. Entendemos dever conhecê-lo(s) para procurar a melhor forma de ir ao encontro das suas necessidades, das suas características, do seu modo de apr(e)ender. Nesse sentido, recorreremos a instrumentos investigativos para recolha de dados – o inquérito, procurando evidenciar variáveis pessoais e académicas dos alunos (profissão, tempo diário, leituras, gostos pessoais e frequência de hábitos leitores).

O subcapítulo cinco encontra-se relacionado com a prática pedagógica, surge como uma reflexão sobre todo o percurso efetuado, mencionando-se atividades desenvolvidas em contexto escolar.

Dirigimos a nossa atenção para as diretrizes emanadas do ME, relativamente ao Programa de Português do Ensino Secundário (PPES) onde são apresentadas definições de oralidade nas suas vertentes de compreensão e de expressão, como competência nuclear do ensino da língua materna, a par da expressão escrita, da leitura e do funcionamento da língua. A partir destas, recorreremos a estratégias, assentes em variantes de comunicação real, por meio de atividades diversificadas e uso de materiais autênticos para, de certo modo, os alunos conseguirem ‘romper’ o vazio da folha de papel com as primeiras palavras. Sempre que consideramos necessário, os nossos jovens são incentivados a refletir sobre as suas produções. Apelamos à prática, motivando-os para a leitura em voz alta na sala de aula e o livre exercício da expressão oral (através do diálogo e da interação professor/aluno, na interpretação de textos, em debates ou através de histórias contadas de memória). O propósito é que os alunos adotem, desse modo, hábitos de reflexão e atitudes favoráveis ao desenvolvimento de aprendizagens. Neste subcapítulo são ainda apresentados os dados e respetiva análise dos inquéritos dirigidos aos alunos. Como estudo inicial exploratório, estes inquéritos são determinantes na presente investigação pois, ao serem encarados como antecedentes, dão pertinência ao nosso processo investigativo.

No subcapítulo seis, a ênfase é colocada no potencial criativo e individual do aprendiz escritor, designado por aluno.

A etapa do trabalho sequencial planificado (planificações) elaborado pelo docente é muito importante neste processo de ensino supervisionado, pois é na planificação das aulas que se gere e se determina o que se adequa aos alunos e às turmas em questão, tendo em conta as suas especificidades. As grelhas de avaliação descritivas e as gravações vídeo das produções dos alunos são, assim, os instrumentos de avaliação utilizados.

Por fim, empenhamo-nos em refletir sobre o trabalho realizado, procurando manter uma coerência com o referencial teórico e com as

questões que norteiam o estudo, questionando os resultados e procurando abrir caminhos para novas investigações que retomem esta problemática.

Nota: A redação desta tese está de acordo com as novas regras ortográficas do *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990*, exceto nas transcrições feitas nas citações que respeitam a ortografia dos seus autores.



# Parte 1 - Enquadramento teórico-normativo

---



# 1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Ao trabalharmos com os textos literários nas aulas de português, consintamos em proporcionar aos estudantes um dom (...) de se verem como não sabiam que eram, foram ou podem ser.

(Gusmão, 2011, p. 190)

Afinal, quanto menos se ler menos se há-de pensar. Eis-nos perante uma condição de liberdade. E qual o efeito das caricaturas do conhecimento e da aprendizagem, como se a simplificação e a infantilização fossem o caminho? O resultado é a pobreza vocabular, a confusão nos argumentos, a desordem nas exposições, a mistura de argumentos e conclusões e a indigência das ideias.

(Martins G. , 2014, p. 36)

Ser professor envolve a importante tarefa de ajudar os alunos a crescer, a desenvolver o seu intelecto, dotando-os de uma base científica sólida e capaz de responder às necessidades quotidianas. Através de tão nobre exercício, a transmissão de conhecimentos assume uma preponderância suprema na educação da sociedade, moldando-a pelo desenvolvimento pessoal e social que encerra em si própria. Assim, o trabalho docente constitui uma função enriquecedora tanto para quem o exerce como para quem beneficia dele e representa um conjunto heterogéneo de processos e práticas laborais – organização,

alargamento e apropriação de saberes –, que visa sobretudo o crescimento intelectual do aprendente.

Pelas razões enunciadas, nos últimos anos, tem-se observado um interesse crescente pela procura de orientações alternativas e mais eficazes, para o quotidiano do processo educativo.

Cabe à sociedade educar os seus falantes no sentido de os dotar de um saber-fazer que lhes permita desenvolver uma capacidade comunicativa eficaz. Saber comunicar em público de forma adequada aos diferentes contextos é, então, uma necessidade social, que se assume como um fator de sucesso e funciona como condição de integração e de acesso a diferentes planos da sociedade. Neste contexto, a instituição escolar assume um papel fundamental, na medida em que tem, em teoria, a capacidade e as condições para promover junto dos seus alunos o desenvolvimento dessa competência.

A nossa investigação desenvolve-se no contexto do ensino secundário (ES) e, neste ciclo de estudos, a aprendizagem da argumentação constitui, a nosso ver, um elemento fulcral da formação dos alunos. A esta opção também não é alheio o facto de, nesta fase de ensino, a maior dificuldade evidenciada pelos alunos, em termos de produção textual, se centrar na apresentação de discursos de natureza argumentativa. Por outro lado, não podemos esquecer que o estudo da argumentação, por parte dos alunos, é um elemento muito importante para o desenvolvimento das capacidades de escuta crítica, de raciocínio analítico e de estruturação discursiva, componentes essenciais para a formação integral do aluno, enquanto indivíduo e cidadão.

No presente estudo propomo-nos, numa primeira fase, refletir sobre as características da argumentação, em geral, tanto no plano teórico como no da sua transposição didática. Nesta linha, e de modo mais concreto, alguns dos objetivos da presente dissertação passam pela descrição de algumas das características das produções argumentativas de alunos, para que, a partir desse conhecimento, se possam delinear os aspetos que o tratamento didático possa contemplar.



No primeiro capítulo do enquadramento teórico, passamos em revista alguns dos trabalhos que consideramos fundamentais para o desenvolvimento de um estudo no âmbito da argumentação. Começamos por definir o que é a retórica, o seu significado e a sua importância. Esta revisão centra-se inicialmente nos textos seminais de Aristóteles, onde se fundam os princípios da argumentação enquanto disciplina distinta da lógica. De seguida, com base nos trabalhos de Perelman & Olbrechts-Tyteca publicados nos finais da década de 50, procuramos determinar as conceções que estiveram na base da revitalização dos estudos sobre argumentação.

A análise comparativa das diferentes definições de retórica, de Aristóteles até Perelman, permite-nos delinear alguns traços comuns que servem como premissas do nosso estudo: em primeiro lugar, a retórica exerce a persuasão por meio de um discurso; em segundo, não recorremos a um experimento empírico nem à violência, mas procuramos ganhar a adesão intelectual do auditório apenas com o uso da argumentação.

Aristóteles, na sua obra *A Retórica*, elenca três tipos de argumentos ou instrumentos de persuasão de que se deve valer o orador para tornar o seu discurso eficaz: o *logos*, o *pathos* e o *ethos*. O primeiro é de ordem racional e refere-se ao discurso propriamente dito; o segundo procura dar conta das emoções a serem suscitadas no auditório; e o *ethos* diz respeito à elaboração da imagem que faz de si o orador diante de uma assembleia, a fim de conseguir a sua adesão. Tendo em conta esta rica componente, implicamo-nos na educação holística, não nos focalizando apenas no saber, isto é, nos conteúdos específicos de uma área do saber.

Desse modo, focamo-nos apenas em traçar um quadro panorâmico a respeito de como a formulação de tais elementos transitavam no mundo antigo. Para tal, sentimos como necessário discutir que imagem fazia de si o orador diante de um auditório e, na mesma via, como o ouvinte possivelmente recebia tal projeção. Enfim, dentro das convenções retóricas, procuramos entender qual o papel das emoções e

do caráter manifestado e desejado tanto pelo orador, como pela sua audiência no discurso e também a força dos argumentos que sustentam a tese.

Ao argumentar, apresentam-se e justificam-se pontos de vista com razões, com argumentos plausíveis, com bases sólidas e bem organizados. Nas aulas, os alunos aprendem a fazê-lo, a perceber que as suas intervenções não podem limitar-se à simples expressão de um “sim” ou “não”, mas levam a um processo crítico de argumentação, dado que quando argumentam estão a defender o seu ponto de vista e têm que ser capazes de o justificar racionalmente.

Após a passagem pela tradição retórica debruçamo-nos sobre os eixos que estruturam os desafios da mediação. Começamos por apresentar o conceito de mediação e os desafios a ela inerentes, ciente de que ela exerce um papel ativo na construção dos saberes dos alunos que a contemplam, tal como na elaboração dos seus objetivos intelectuais, afetivos e sociais que lhes garantem uma integração responsável na escola e na sociedade que os envolve. Ela é, simultaneamente, uma prática antropológica, um ato pedagógico e um instrumento de regulação social. Pela perspetiva que aqui defendemos relativamente à *praxis* do professor, facilmente se aceita que a mediação é uma ferramenta a que este, quase que intuitivamente, recorre no exercício das suas funções pedagógicas, educativas e sociais.

Com o nosso trabalho procuramos mostrar que toda a relação educativa tem uma função transitiva e deve ter como objetivo levar o ser em formação a desligar-se do educador para realizar a sua emancipação. Sugerimos, pois, que o docente esteja sempre sensível à construção do aluno, o saiba escutar, procure descobrir a sua individualidade, sem se projetar sobre ele, sem o substituir subrepticamente, sem o colocar numa relação de dependência afetiva. Empenhamo-nos em demonstrar que cabe ao professor apresentar-se como agente de mediação já que, através da sua intervenção pedagógica, ele pode promover dinâmicas de relação e de convivência

humana. Conviver “significa viver uns com os outros baseando-se em determinadas relações sociais e códigos de valores, necessariamente subjectivos, no espaço de um contexto social determinado” (Jares, 2007, p. 27). É, portanto, nossa intenção mostrar como ao professor cabe a função de favorecer uma prática que envolve interações colaborativas entre os jovens, possibilitando a troca de experiências, a colaboração e a ajuda necessárias para a realização das mais diversas atividades.

Considerando a mediação uma dinâmica de comunicação, que tem como base o conhecimento e o respeito mútuo, constatamos que, em situações de aprendizagem escolar, importa que as interações em sala de aula e na escola sejam tomadas como um todo, de modo a serem fonte de satisfação para que a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca possam ocorrer.

A escola não se resume à sala de aula, além de espaço de educação formal, a escola é local de convivência, de multiculturalidade, de negociação, de socialização, de inclusão, de (in)sucesso escolar, de diálogo, de emancipação e de conflitos. Nesse sentido, o papel do professor é promover um ambiente de sala de aula favorável ao desenvolvimento das orientações motivacionais. Para alcançar os objetivos é fundamental que se promova nos alunos o interesse e o entusiasmo pela aprendizagem e pelo desempenho escolar.

A pesquisa atual sobre a didática na escola utiliza a palavra “mediação” para expressar o papel do professor no ensino, isto é, o papel de mediar a relação entre o aluno e o objeto de conhecimento. Na verdade, trata-se de uma dupla mediação: primeiro tem-se a mediação cognitiva, que liga o aluno ao objeto de conhecimento; segundo, tem-se a mediação didática, que assegura as condições e os meios pelos quais o aluno se relaciona com o conhecimento (Libâneo, 2011).

Este tema é bastante discutido e remete-nos para a reflexão e sobretudo para a procura de novas práticas pedagógicas de sala de aula, enquanto educadores crítico-reflexivos, defensores de uma prática

docente investigadora, onde esta possa ser desenvolvida intensamente. Neste processo de ensino-aprendizagem assumem-se os quatro pilares da educação preconizados por Jaques Delors 1999 (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, a conviver com os outros e aprender a ser). É importante que os educadores reflitam, que aprendam a conhecer que a aprendizagem visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento.

Devido a essas razões e já que vivemos hoje, num mundo dominado pela globalização e pluralidade de conhecimentos, bem como o acesso facilitado à informação, há que repensar as estratégias de ensino, as metodologias e materiais utilizados na sala de aula, bem como orientar a educação para um ensino efetivamente centrado no aprendente e nas suas necessidades.

Como objetivo educativo, mostramos ser de total pertinência valorizar tanto as competências como os saberes, preparar o aprendente para uma aprendizagem ao longo da vida, considerar a importância do saber aprender. Esta mudança implica a reconfiguração dos papéis dos ensinantes e dos aprendentes. Se um deixa de ser a fonte de saber, para passar a mediador, o outro deve participar de forma mais (cri)ativa na construção do saber, dos seus conhecimentos e no desenvolvimento das suas competências.

Adotando a linha de pensamento de Torremorell (2008), concluímos que é principalmente pela relação pedagógica que estabelecemos com os alunos que os levamos a descobrir o mundo e a descobrir-se; por ela promovemos uma interação constante entre o ‘eu’ professor e o ‘eu’ estudante.

[O] facto de seguirmos os valores da mediação afasta-nos, forçosamente, da sua visão mais instrumentalizada (que gira à volta do conflito e da sua solução) e o discurso reordena-se à volta de um novo

horizonte sociocultural no qual as relações interpessoais são fonte constante de aprendizagem e de construção de significações sociais partilhadas. (Torremorell, 2008, p. 70)

Evidenciamos, ainda, neste trabalho, a ideia de que, dentro de uma visão holística, é fundamental organizar o pensamento e preparar as pessoas para viver nesta nova sociedade, que se pretende cada vez mais informada, aberta à evolução permanente do conhecimento. Como tal, esses objetivos revelam-se transversais a todas as atividades humanas, à integração social e ao sucesso escolar e profissional do indivíduo.

Atualmente, a temática da educação tem sido alvo de imensos debates e, apesar de existirem diferentes perspetivas, a escola mudou. Já não se trata apenas de um local confinado a um único espaço, em que simplesmente se transmitem conhecimentos e o professor surge como mestre da sapiência; devemos associá-lo, também, à prática e ao uso específico da língua. Por conseguinte, este será o espaço privilegiado de leitura e escrita, bem como da tarefa ligada à construção de conhecimentos, à promoção de valores, atitudes e hábitos a ela associados. De uma forma mais particular, o ensino da língua materna continua a ser fundamental, pois prepara o indivíduo para a sua relação com o outro através do fenómeno comunicacional.

[S]aber uma língua tem significados diferentes em função da época ou do indivíduo. Para muitos e durante muito tempo, significou, antes de mais, compreender textos escritos nessa língua. Para outros tem significado aprender a usá-la como instrumento de comunicação com outros falantes (...).(Leiria, 1996, p. 71)

Queremos defender a nossa posição: que o aluno não pode ser apenas preparado para o sucesso escolar, mas e principalmente, para o seu futuro como cidadão. Deste modo, precisamos de nos implicar

numa escola que assuma a função de preparar os seus alunos para serem ‘competentes’, tanto na instituição escolar, como fora dela, num mundo de inovação e mudanças.

Em suma, apesar de todos sermos proficientes na nossa própria língua e, até certo ponto, conhecermos a nossa cultura e identidade, acreditamos ser impossível ao ser humano viver sem comunicar, sem interagir com o outro e com o mundo em que habita, sem utilizar esse instrumento cognitivo denominado língua.

## 1.1 A RETÓRICA

O domínio da argumentação é o do verosímil, do plausível, do provável (...).

(Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 612)

O discurso fácil, a argumentação persuasiva, não sendo dons naturais, podem cultivar-se. O objetivo é seduzir e fascinar pelo discurso os ouvintes, utilizando uma linguagem bem trabalhada – visando manipular ou encantar conforme os objetivos pretendidos –, uma linguagem preparada para convencer, usando a verdade e os melhores argumentos.

Toda a atividade retórica se desenvolve à volta deste elemento específico – a persuasão –, elemento este que marca, ao mesmo tempo, tanto as razões que são avançadas, como os objetivos que se pretende obter, já que é uma arte que oferece a possibilidade de defender a justiça ou a verdade em geral, ocupando-se dos meios de convicção em qualquer situação. Neste âmbito, apresentamos as perspetivas de vários autores que nos permitem perceber a importância da retórica.

Fidalgo (2003) explica que, etimologicamente a palavra retórica é um termo grego, análoga a *retor* (orador) e *retoreia* (discurso público, eloquência) que tanto designa arte oratória como a disciplina que a exerce. Surgiu na antiga Grécia, ligada à democracia e em particular à

necessidade de preparar os cidadãos para uma intervenção ativa no governo da cidade.

Segundo Reboul (2004, p. 3), esta ‘arte da retórica’ tem sido entendida historicamente em aceções muito diversas. Ela faz parte da história grega e encontra-se presente nos seus ensinamentos e na arte de persuadir pelas palavras. De acordo com Meyer, Carrilho & Timmermans (2002, p. 27), deve-se a Córax (pitagórico, séc. V a. C.) a primeira definição da retórica como arte ‘criadora de persuasão’ e a Tísias (pitagórico, séc. V a. C.), a primeira elaboração de uma ‘arte oratória’ utilizada nos debates e nos litígios.

Em sentido lato, a Retórica mistura-se com a Poética, consistindo na arte da eloquência em qualquer tipo de discurso. Deste modo, e reiterando as palavras de Alexandre Júnior (2008, p. 2) “as pessoas estudavam retórica para saber ler, investigar, estruturar as ideias ao nível do pensamento e da palavra, e elaborar discursos”.

Já para Barilli (1987, p. 11), esta arte “é uma modalidade discursiva, aplicável às mais variadas disciplinas – uma atividade em que predomina a forma, a gramática, a dialética, e não o conteúdo”. Após a consolidação da democracia ateniense, ela desenvolveu-se plenamente. Os cidadãos participavam diretamente nas assembleias populares, assumindo funções legislativas, executivas e judiciárias. Assim, todos os assuntos eram submetidos ao voto popular – a organização do estado, a fixação de impostos, a declaração de guerra e até mesmo a morte de um cidadão, tudo isso era submetido à apreciação dos tribunais de justiça. Nenhum cidadão podia escapar à sua prestação de responsabilidade que, muitas vezes incluía a justificação de sua opinião perante uma plateia.

Paralelamente, desenvolve-se uma outra linha, inspirada nos pitagóricos, e que salienta os poderes encantatórios da palavra, em detrimento da pertinência das provas, acentuando a adequação do discurso ao auditório, uma vez que é condicionado por este a quem se dirige, como refere o mesmo autor. É neste contexto que Meyer (1997)

vem esclarecer que, sendo a retórica uma técnica de convencer o interlocutor através da oratória, pode-se aplicar a vários discursos escritos ou verbais.

[A] definição de retórica é conhecida: é a arte de bem falar, de mostrar eloquência diante de um público para ganhar a sua causa. Iato vais da persuasão à vontade de agradar: tudo depende (...) da causa, do que motiva alguém a dirigir-se a outrem. O carácter argumentativo está presente desde o início: justificamos uma tese com argumentos, mas o adversário faz o mesmo: neste caso a retórica não se distingue em nada da argumentação. (...). Para os antigos, a retórica englobava tanto a arte de bem falar – ou eloquência- como o estudo do discurso ou as técnicas de persuasão até mesmo de manipulação. (Meyer, 1997, p. 33)

De acordo com o autor convocado, na Antiguidade dava-se um enorme valor ao desempenho oral e à destreza retórica, pois, enquanto as culturas posteriores registavam e transmitiam a sua história e os conhecimentos pela escrita, as civilizações antigas faziam-no de forma oral, e por isso davam extrema importância à oratória (arte de falar em público) e à retórica (arte de falar com eloquência, de convencer o interlocutor). Meyer (*ibidem*) acrescenta, ainda, que para ensinar os jovens a falar bem, a convencer o público em assembleias e tribunais populares surgiram os sofistas (oradores e professores de retórica) que se dedicaram a formar o cidadão grego, ensinando-o a pensar e a falar. Estavam reunidas as condições para, paralelamente, se desenvolver outra tradição retórica no mundo grego: a oratória. Esta nasce no século V a. C., mas terá sido em Atenas que se desenvolveu. Desde os seus primeiros anos de história que os Romanos demonstraram interesse pela oratória, arte essencialmente prática, estudada por estes e pelos gregos enquanto componente da retórica. A distinção entre esta e a oratória



existe porque a primeira apresenta-se por técnicas de contestação (persuasão) e a segunda visa a eloquência.

Com a decadência política e social dos gregos e a sua anexação ao Império Romano, a retórica passou a ser designada como oratória, sendo assumida como a arte de falar em público, captando a atenção e o seu interesse, tendo por objetivo persuadir o auditório, levá-lo a acreditar no teor do que se anunciava e/ou envolvê-lo em determinada ação.

Reboul (2004) esclarece que a oratória (*oratio*) é a arte de falar em público, de forma adequada, utilizando gestos, postura física, timbre de voz apropriado, ritmo de fala, clareza de ideias, procurando usar as palavras mais indicadas e construindo frases que despertem interesse no destinatário (auditório). Este mesmo autor retoma a questão dos géneros discursivos na oratória, ligados às três dimensões dos ‘auditórios’: valoriza o *ethos*, isto é “o carácter que o orador deve assumir para chamar a atenção e angariar a confiança do auditório”, bem como o *pathos*, ou melhor, “as tendências, os desejos, as emoções, das quais o orador poderá tirar partido” e o *logos*, a “linguagem dos argumentos racionais do orador organizados em discurso” (Reboul, 2004, p. XVI).

Ainda na linha de pensamento dos autores acima convocados (Meyer *et al.*, 2002), a retórica antiga corresponde a um período que vai de Empédocles ou Córax e Tísias até ao fim da antiguidade. Durante estes cerca de mil anos, foram muitos os oradores e até filósofos que escreveram sobre a retórica. Assim, em rigor, não há uma retórica clássica, isto é, um sistema de retórica único e uniforme, mas tantos sistemas quanto o número daqueles que na antiguidade a estudaram com alguma atenção. Apesar disso, há um conjunto de características principais que a maior parte dos autores antigos concorda em atribuir à retórica.

Retomamos, de novo, Meyer *et al.* (*ibidem*), quando defendem que a retórica é entendida como a habilidade que parte da ignorância ou da

lisonja do auditório, que tem como objeto, não o raciocínio verosímil em geral, mas antes a utilidade ou o prazer.

Vem a propósito lembrar que os aristocratas manifestavam a sua vontade de preparar os filhos para a vida pública. A educação dos jovens torna-se uma preocupação já que se sentia a necessidade de um novo enfoque no ensino, cujas circunstâncias apontavam para uma nova *paideia* (educação e formação do homem na sua genuína e perfeita forma e essência), ou seja, uma nova forma de educação.

Reconhecemos estarem aqui as raízes da nossa tradição cultural, mais especificamente a chamada de atenção para a importância a conceder a aspetos de competência comunicativa, nomeadamente o uso correto e intencional da linguagem, o funcionamento social da dinâmica linguística nas suas múltiplas dimensões (deítico-referencial, lógico, pragmática-discursiva).

Constata-se que, nas cidades democráticas, todos os cidadãos podiam intervir politicamente e o que dominasse as técnicas oratórias e retóricas conquistava mais notoriedade. Mas, então, que alterações traz a nova educação ao cidadão? Jaeger (1995) responde afirmando que a essência da educação está no Homem.

[P]odemos agora determinar com maior precisão a particularidade do povo grego frente aos povos orientais. A sua descoberta do Homem não é a do ‘eu’ subjetivo, mas a consciência gradual das leis gerais que determinam a essência humana. O princípio espiritual dos Gregos não é o individualismo, mas o ‘humanismo’, para usar a palavra no seu sentido clássico e originário. Humanismo vem de ‘humanitas’. Pelo menos desde o tempo de Varrão e Cícero (...). Significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana com o seu autêntico ser. Tal é a genuína ‘paideia’ grega, considerada modelo por um homem do Estado romano. Não brota do individual, mas da ideia. (...) Ora, o

Homem, considerado na sua ideia, significa a imagem do Homem genérico na sua validade universal e normativa. Como vimos, a essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade. Os Gregos foram adquirindo gradualmente consciência clara do significado deste processo mediante aquela imagem do Homem, e chegaram por fim, através de um esforço continuado, a uma fundamentação, mais segura e mais profunda que a nenhum povo da Terra, do problema da educação. (Jaeger, 1995, pp. 14-15)

Consideramos, a partir desta citação que o facto da *Paideia* estar ligada ao ideal grego de educação, desde Péricles, correspondendo este ao período áureo da cultura grega, se desenvolve, mais tarde, com os filósofos/educadores ou educadores/filósofos gregos, os Sofistas, Sócrates, Platão e Aristóteles. Assim, esta *paideia* grega é entendida como uma formação geral que propicia ao ser humano a sua verdadeira essência, isto é, o que o torna um ser relacional e, por inerência um cidadão responsável. A educação é um processo de busca e realização da verdadeira natureza humana, em todos os seus domínios (individual e social).

É esta certeza que deve levar os jovens a reconhecer que as suas decisões, formas de ser e agir, dizem respeito àquilo que eles são e serão, e, direta ou indiretamente, também se refletirão na (con)vivência do ‘eu’ com o ‘outro’.

A educação grega parece convergir na realização do ideal de permitir a cada ser humano se assumir na sua essência e especificidade. A *paideia* grega impõe-se, por isso, como um humanismo e, refere Jaeger (*ibidem*, p. 17), que ela constitui a primeira formulação do que, essencialmente, se entende por humanismo pois “todo o futuro humanismo deve estar essencialmente orientado para o facto fundamental de toda a educação grega, a saber: que a humanidade, o

'ser do homem', se encontra essencialmente vinculado às características do Homem como ser político”.

Para os gregos, o Homem só é Homem pela educação, por isso, esta constitui para eles um interesse vital, em que Homem e Educação se encontram inevitavelmente vinculados e um só existe pelo outro. Em consequência, as novas exigências sociais e políticas na Grécia levam o Homem a participar nas decisões da *polis*, a ter que saber expressar-se em público.

Após a morte de Péricles e da ‘Guerra dos 30 anos’, instala-se, em Atenas, uma democracia propícia à atuação de políticos e oportunistas que tinham por objetivo bajular o povo em prol dos seus interesses. A partir de então, são estas as condições que explicam a importância que os sofistas e a retórica passam a ter. Assim, com a democracia, o poder obtém-se pelo domínio das assembleias e, nas lutas partidárias, a utilização da linguagem e a aptidão para argumentar são decisivas como elementos de conquista do poder; a capacidade de persuasão, seja no desenvolvimento das técnicas para convencer as assembleias, superiorizando-se aos adversários através de discursos bem trabalhados, seja na forma de impor as suas ideias como as únicas verdadeiras, torna-se um objetivo de preparação para os cidadãos que quisessem dedicar-se às coisas públicas.

Os sofistas aparecem como os primeiros professores que ensinam como o devem fazer. Eles transformam a educação numa arte ou técnica e os jovens que a conseguirem dominar serão os escolhidos para os cargos de poder. Fazem conferências, comentam obras de poetas, sendo os primeiros pensadores a desenvolver a sua reflexão para a virtude (*areté*). Para além disso, como iam de cidade em cidade para ensinar, contactam com vários povos e culturas, dando-se conta da diversidade e heterogeneidade de leis, costumes e valores ético-políticos que existem. Este facto leva-os a ter posturas diferentes perante o mesmo assunto, dependendo da comunidade onde estão, ou mesmo dos

cidadãos que ensinam (ainda que pertençam à mesma cidade), o que é fortemente criticado.

Os valores da tradição entram assim em crise, a verdade, a justiça, a virtude, o bem, passam a ser conceitos que variam de homem para homem e o discurso sofístico leva a que cada um faça valer o seu ponto de vista conforme o seu interesse de momento, o que leva ao abandono de valores absolutos e faz nascer os limitados.

O que interessava era vencer, por isso, o ensino da retórica torna-se uma forma de enganar, manipular, características bastante criticadas por alguns filósofos tais como Sócrates e Platão. As suas ideias contra a retórica dos sofistas são apresentadas em diversas obras, nomeadamente Protágoras, Górgias e Fedro, nomes de alguns dos sofistas mais importantes da altura. Dumont (1962), referindo-se à afirmação de Protágoras “O Homem é a medida de todas as coisas”, confirma a ideia de relativismo associada aos sofistas, ideia defendida também por Copleston (1986, p. 97) quando, na sua obra, referencia que “Los sofistas proponían doctrinas relativistas, rechazando las doctrinas necesarias y universalmente válidas.” Assim, a justiça e a injustiça, o bem e o mal, são avaliados em função das necessidades dos homens, tornando tudo relativo e subjetivo. Também o facto de afirmarem que não havia normas absolutas para estabelecer o que é ou não justo, é refutado por Sócrates e Platão que tentam provar que algumas normas são realmente absolutas e universalmente válidas para o destino do ser humano; são, pois, vistos como mestres da cultura (*paideia*).

Na perspetiva de Meyer *et al.* (2002), Sócrates e Platão desdobram a retórica em dialética e em sofística, considerando uma verdadeira e outra falsa. Em ambas as situações, discursar bem, de forma clara e fundamentada, é uma ‘arte’, se o seu objetivo for persuadir pela verdade. É necessário ser um bom orador, mas se não se juntar a essa perspetiva a prática e o exercício constante, não passará de mais um orador, sem nada que o distinga relativamente aos outros e poderá não

cumprir com o seu objetivo. Deve usar-se a argumentação como arte para convencer, usando a verdade e os melhores argumentos pois um dos maiores atributos do ser humano é a comunicação. Esta desenvolve-se quando o emissor transmite a mensagem ao recetor que descodifica o sinal, percebe a mensagem e recria uma nova mensagem.

Assim, podemos considerar que a linguagem serve para comunicar, mas não se esgota na comunicação, embora esta seja, hoje, uma área transversalmente considerada na sociedade em que vivemos. Na verdade, o ato de comunicar é “uma necessidade de toda a espécie animal, da qual o ser humano não é exceção, apresentando-se vital para a sua sobrevivência e para o seu crescimento” (Gomes & Santos, 2014, pp. 145-159). De facto, no nosso quotidiano, a interação com o outro é praticamente uma constante, sendo inúmeras as atividades que apelam ao estabelecimento de transações, com vista à troca e à partilha de informações.

Beltrão (1986, p. 45), ao abordar o tema sobre a sociedade e comunicação, conclui que “a herança cultural se transmite, se perpetua e se engrandece através da comunicação (...). Foi a comunicação que descortinou o mundo da religião, da arte, da filosofia e da ciência”. O envolvimento pessoal que se dá com a comunicação, tanto de forma social ou condicionada pelos meios de massa, mostra a força desse conceito que envolve uma sociedade inteira, ditando costumes e regras, trazendo informações e conhecimento, bem como utilizando dos seus artifícios para que os seus objetivos como indústria (de culturalidade ou não) sejam obtidos. Comunicação é, portanto, um processo plurilinguístico desenvolvido e utilizado para criar e transmitir ideologias.

Não há simplicidade em definir o conceito de algo que envolve as pessoas de uma forma cultural e social, que está presente no momento em que desejamos expressar algum sentimento, alguma ação, algum alerta. “Quando ouço uma palavra, isto ativa na minha mente uma rede de outras palavras, de conceitos, de modelos, mas também de imagens,

sons, odores, sensações (...), lembranças, afetos”, diz Lévy (2010, p. 23), já fornecendo uma breve alusão da complexidade de sentido do termo ‘comunicar’.

O conceito de comunicação é abrangente e bastante complexo, como afirma Beltrão (1986, p. 22) “quando se estabelecem relações de cooperação/dominação (comércio/conquista) entre grupos humanos próximos ou estabelecidos a razoável distância, a comunicação faz-se diretamente pela palavra, gestos, ritos e cerimônias que impõem leis, implantam costumes e criam tradições”. Decorre daqui a necessidade comunicacional inerente ao ser humano, que utiliza o seu próprio corpo para que a mensagem que deseja transmitir seja entendida pela outra parte da conversa. Somos então seres comunicacionais por natureza e ímpeto instintivo, como sublinha Lévy (2010, p. 21), “através dos seus atos, do seu comportamento, das suas palavras, cada pessoa (...) estabiliza ou reorienta a representação que dela fazem. (...) Ação e comunicação são quase sinónimos”.

A linguagem, num sentido mais lato, é “um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua” (Franco, Reis & Gil, 2003, p. 16). No entanto, a linguagem de forma global e como conceito tem diversas funções que vão ao encontro do conceito de comunicação e ao ato da mesma. A linguagem tem, assim, a função de veicular informação e de transmitir instruções, bem como veicular emoções e sentimentos.

O objetivo da retórica é a persuasão e, tal como defende Platão (2005, p. 453), “Eu entendo o poder de persuadir, por meio do discurso, os juízes no tribunal, os senadores no conselho, o povo na Assembleia popular ou em qualquer outra reunião de cidadãos. Com este poder tu farás teu escravo o médico, o pedótriba ...”. Salienta-se, uma vez mais, a importância do discurso e a sua aplicação em qualquer local/situação em que seja necessário um discurso argumentativo. No entanto, Platão

(2005) refere que não se pode pensar que haverá somente um público a ouvir sem contrapor ideias já que persuadir através de um discurso implica um confronto de ideias e não uma simples informação.

### **1.1.1 Contributos da retórica de Aristóteles para a Nova Retórica**

Na senda das ideias de Platão, Aristóteles também critica os sofistas e as suas formas de aplicar a retórica, embora não de forma tão negativa como o seu mestre. Inicialmente, Aristóteles concorda com a posição de Platão face à retórica, isto é, marginaliza-a ao conceder-lhe um estatuto subalterno de submissão à filosofia. No entanto, mais tarde, distancia-se dessa opinião, concedendo à retórica uma atenção bastante especial e cada vez mais importante, expressa na obra *A Retórica* (2005).

Ao distinguir os domínios da retórica, da moral e da verdade, Aristóteles consegue libertar a retórica da má reputação que a ligava à sofística. Na sua ótica, a retórica implica o uso (in)correto da língua; não é ela que é moral ou imoral, mas sim quem a utiliza. O ser manifesta-se na língua e através do seu uso; da retórica emerge, pois, como houve oportunidade de referir ao início, ‘uma modalidade discursiva’. Aristóteles (2005, p. 1355) define retórica como “a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir”, referindo ainda a sua utilidade, pois sem ela a verdade pode ser derrotada quando se debate, para além de permitir debater ambos os lados de uma questão.

A retórica é um ‘saber’ que quase desaparece no início do século XIX, mas que volta a ressurgir na década dos anos 50, do século passado, por ocasião da publicação do *Tratado da Argumentação* (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005), texto que dá origem à nova retórica. Além de ser uma arte psicológica, é também uma técnica que



se apoia num conhecimento teórico sobre a linguagem e sobre a psicologia humana.

Aristóteles foi o responsável pela divisão coerente do discurso retórico-discursivo em quatro partes, as quais devem ser observadas pelo orador na composição do seu discurso. Tendo por base que a retórica é sistémica, apresentamos a seguir as partes em que um discurso/texto pode ser organizado. Utilizamos como suporte bibliográfico outros autores como Martin & Gaillard (1990), Reboul (2004) e Lausberg (1993) que seguem a perspetiva aristotélica. Dessa forma, o corpo do discurso pode ser dividido, basicamente, conforme nos mostram Martin & Gaillard (1990) em:

- *exordium* ou *proemium* (contempla a introdução);
- *narratio* (expõe uma causa);
- *confirmatio* (estabelece os argumentos);
- *peroratio* (encerra um raciocínio).

Passamos resumidamente a observar as peculiaridades de cada componente. O *exordium* apresenta a introdução do discurso e prepara o ouvinte para o tema que será abordado. Este compreende dois momentos: a *captatio benevolentiae* que tem como objetivo seduzir e ganhar a confiança do ouvinte e a *partitio* que exhibe essencialmente o conteúdo, a organização e o plano que serão desenvolvidos no discurso. A *narratio* consiste numa narração dos factos e funciona como um preâmbulo para a argumentação. Uma boa *narratio* deve ser objetiva, clara, breve e, principalmente, plausível. Na *narratio*, encontramos a *propositio* que apresenta a tese essencial, sustentada no discurso. A *confirmatio* volta à tese essencial. Depois da argumentação, há uma nova exposição do ponto de vista original, mas, nesse momento, com maior carga afetiva. Em contrapartida, há também a *confutatio* que trata da refutação dos argumentos adversários, ou seja, caracteriza-se por reunir ideias contrárias entre si. A *peroratio* é o desfecho do discurso em que se resume ou se enfatiza o que já foi exposto, ou se anuncia

alguma conclusão. Pode ser dividida em amplificação (ênfase em um determinado aspeto); paixão (despertar piedade ou indignação) e recapitulação (resumir a argumentação). Ela é considerada a alma da retórica, como relata Reboul (2004), por unir afetividade à argumentação. Grosso modo, estas quatro partes essenciais da retórica remetem-nos ao que atualmente designamos por introdução, desenvolvimento e conclusão. Isto é, para tratarmos de um determinado assunto, precisamos construir um texto, pensando numa temática e nos ‘desdobramentos’ oriundos a partir de uma ideia inicial, vinculada a outras ideias de modo que tenhamos um discurso coerente e coeso, conduzindo a uma finalidade.

Além das partes já explicitadas, é necessário acrescentar outros elementos da arte oratória, imprescindíveis à constituição do discurso. Seguindo, ainda, as sínteses de Martin & Gaillard (1990), Reboul (2004) e Lausberg (1993), temos a *inventio* (a parte do discurso em que o orador busca os argumentos e os meios persuasivos que irá usar); a *dispositio* (a ordenação dos argumentos); a *elocutio* (a escrita do discurso, dependendo do estilo), a *actio* (a proferição do discurso) e a *memoria* (a memória em si). Dentro de cada um desses cinco atos percebemos que a *inventio* descobre o género, inventa as ideias e encontra os argumentos que sustentarão o discurso. Nesta parte, são levados em conta os três tipos de argumentos próprios de persuadir: o etos, o pathos e o logos. A *dispositio* constrói um plano, distribui as ideias e os argumentos ao longo do discurso, de forma apropriada e eficaz. Nela, concentra-se o esboço do discurso (exórdio, narração, confirmação e peroração). A *elocutio* redige as ideias já determinadas e distribuídas.

É preciso levar em consideração: o assunto, o auditório e o orador, acerca dos estilos e dos objetivos, respetivamente, os latinos diferenciam-nos em *grauis* (nobre)/*mouere* (comover), *tenue* (simples)/*docere* (explicar) e *medium* (ameno)/*delectare* (agradar). Portanto, o estilo eficaz é aquele que se ajusta ao assunto, logo o orador

profícuo escolhe o estilo conveniente ao seu assunto. Nesta parte, encontramos também as figuras de retórica. A *actio* ou *pronuntiatio* executa propriamente o discurso. A ação configura uma forma decisiva, uma vez que é por meio dela que se atinge o público. A memória recorre à memória. Segundo Reboul (2004, p. 44) "Na época romana, à ação será acrescentada a memória", esta então pode ser incluída na *actio*. De acordo com Cícero (2005, p. 55), "a memória é a firme apreensão, no ânimo, das coisas, das palavras e da disposição". Por haver certa divergência acerca do lugar da memória, preferimos, conforme nos atesta Martin & Gaillard (1990), considerá-la como um quinto elemento. Finalmente, estabelecemos sucintamente as partes e as ações que devem permear a construção do discurso. De certa forma, apresentamos as tarefas básicas que devem ser desenvolvidas pelo orador. Do contrário, corre-se o risco de produzir um discurso desordenado ou mesmo vazio de sentido, caso uma das partes expostas deixe de ser contemplada.

Estes conceitos foram recuperados e transmitidos por autores contemporâneos (Barilli (1987); Reboul (2004); Garavelli (1991), Declercq (1992); Breton (1998) e são utilizados no ensino atual, quer na disciplina de Filosofia, quer na de Português, o que demonstra toda a sua importância e atualidade.

Em verdade, oratória significa falar bem para um público e a retórica será a técnica de convencer o interlocutor através da oratória, podendo-se aplicar num discurso verbal, mas também no discurso escrito e no discurso visual. Por exemplo, um texto escrito pode ser retórico, mas nunca será oratória enquanto não for proferido diante de um público. Assim, a retórica está mais voltada para o 'convencer' enquanto a oratória para o conhecimento da técnica.

A retórica enquanto arte oferece ao ser humano a possibilidade de defender a justiça ou a verdade em geral, ocupando-se dos meios de persuasão em qualquer situação, Aristóteles (2005, pp. 25-33) define-a como "a faculdade de considerar, para cada questão, o que pode ser

adequado para persuadir”. Para este filósofo, a retórica não é para persuadir mas para mostrar quais os meios adequados para induzir à persuasão. A retórica procura descobrir quais são esses meios relativamente a qualquer argumento dado, por isso, neste sentido, não é uma técnica, é uma arte que visa descobrir os meios de persuasão possíveis para os argumentos, pretendendo persuadir e convencer o auditório de que uma dada tese é preferível à que se lhe opõe. Efetivamente, para que o orador consiga o objetivo de persuadir, é importante “não apenas o que se diz mas como aquilo que se diz é dito” (Aristóteles, 2004, pp. 478-479). O estilo deve ser adequado para persuadir.

Sendo a retórica uma forma de comunicação, uma ciência que trata dos princípios e das técnicas da comunicação com fins persuasivos, acrescenta-se que os sofistas estimulavam as emoções para ‘distrair’ os interlocutores e desviá-los da deliberação racional. Para Aristóteles (2005) o orador deve controlar as paixões pelo raciocínio que vai desenvolvendo com o interlocutor.

[A]s emoções são a causa que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida em que elas comportam dor e prazer: tais são a ira, a compaixão, o medo e outras semelhantes, assim como as suas contrárias. (Aristóteles, 2005, p. 1378)

Aristóteles defende que a retórica deve ser ‘neutra’, fazendo depender do orador o uso responsável, ou não, das técnicas de persuasão, ideia que Perelman vai defender, posteriormente, no século XX.

Na introdução feita à *Retórica* de Aristóteles<sup>1</sup>, é referido que a retórica é um saber que se multiplica em muitos outros e se coloca ao

---

<sup>1</sup>. Revisão do texto *Retórica* por Levi Condinho, Coordenação António Pedro Mesquita, Prefácio e introdução de Manuel Alexandre Júnior. 2005.

serviço de todos os saberes. É interdisciplinar e transdisciplinar, por isso está presente no direito, na filosofia, na oratória, na dialética, na literatura, hermenêutica, na crítica literária e na ciência. O seu exercício é uma parte essencial da mais básica de todas as funções humanas, o que justifica que Aristóteles lhe tenha dedicado tanta atenção, corrigindo tendências sofísticas, codificando princípios metodológicos e técnicos. Ainda nesta introdução também é defendido que a principal inovação de Aristóteles consiste no destaque dado ao argumento lógico, considerado como elemento central da arte de persuasão.

[A] sua ‘Retórica’ é sobretudo uma retórica de prova, do raciocínio, do silogismo retórico, isto é, uma teoria da argumentação persuasiva. Uma das suas maiores qualidades reside no facto de ela ser uma técnica aplicável a qualquer assunto, pois proporciona simultaneamente um método de trabalho e um sistema crítico de análise, utilizáveis não só na construção de um discurso, mas também na interpretação de qualquer forma de discursos. (Aristóteles, 2005, p. 34)

Nesta obra, Aristóteles consagra a arte do discurso, ocupando-se do estudo dos argumentos que se opõem na comunicação entre os homens, em função de situações e objetivos distintos. O seu grande mérito terá sido ligar o conceito retórico da persuasão e o conceito lógico de verosímil, e também o de construir a partir desta relação toda a edificação de uma retórica filosófica.

Como tivemos oportunidade de referir, todas as relações humanas que estabeleçam interações são de algum modo mediatizadas pela linguagem, cuja significação possibilita aos indivíduos expressar-se e comunicar por meio de uma língua, efetuando troca de experiências e ideias, desenvolver factos passados e futuros, e até mesmo imaginar situações. A linguagem, portanto, é essencial para que os seres humanos, por meio de variados sistemas linguísticos, consigam

expressar as suas vivências e interações. Independentemente do meio e da forma, é pela linguagem que as pessoas conseguem comunicar e desenvolver-se em sociedade. Para que haja comunicação, orador e auditório terão de partilhar do mesmo sistema de signos linguísticos, isto é de uma mesma língua, capaz de lhes permitir a transmissão e receção da informação, seja por meio da oralidade ou da escrita. Quando a finalidade é persuadir, podemos afirmar que utilizamos o discurso retórico.

Configura-se, assim, o domínio da opinião como sendo o campo por excelência da retórica, o lugar de encontro das subjetividades, visto que os sujeitos ali estão, em maior ou menor grau, deixando no seu discurso as marcas da sua presença. Caberá ao leitor/ouvinte exercitar o espírito crítico e promover a reflexão, o que poderá levá-lo à retórica enquanto ação, não só sobre o outro, mas também sobre o mundo, mediante acordos, pactos e negociações, dentro de princípios democráticos, tal como foi na sua origem.

Para Meyer *et al.* (2002), a maior inovação de Aristóteles na sua obra *A Retórica*, relaciona-se com a forma como ele integra os três elementos fundamentais do discurso: o *ethos*, *pathos* e o *logos*. Para este filósofo clássico, a retórica parece ter a faculdade de descobrir os meios de persuasão sobre qualquer questão, daí que, como arte, as suas regras não se aplicam a nenhum género específico de coisas. Diz ainda que das provas de persuasão, umas são próprias da arte retórica e outras não.

Chamo provas inartísticas a todas as que não são produzidas por nós, antes já existem: provas como testemunhos, confissões sobre tortura, documentos escritos e outras semelhantes; e provas artísticas, todas as que se podem preparar pelo método e por nós próprios. De sorte que é necessário utilizar as primeiras, mas inventar as segundas.

As provas de persuasão fornecidas pelo discurso são de três espécies: umas residem no carácter moral do orador; outras, no modo como se dispõe o ouvinte; e outras, no próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar. (Aristóteles, 2005, p. 1356)

Aristóteles (2005) defende, então, que a retórica estabelece uma relação na medida que liga um orador a um auditório através da linguagem, o que torna possível a comunicação entre eles. À dimensão do orador, Aristóteles chama-lhe *ethos*, ligada ao carácter e virtude daquele que quer persuadir ou agradar, falando de forma convincente pelos gestos, pela voz, pela postura, pelo estilo, pela construção de silogismos retóricos. À dimensão do auditório, caracteriza-a como *pathos*, a quem o orador se dirige, que ouve passivamente o seu discurso, a quem vai despertando paixões pelos enunciados proferidos; quanto à dimensão ligada à linguagem, Aristóteles chama-lhe *logos*, definida simultaneamente pelo estilo e pela razão, pelas figuras e pelos argumentos, ou seja, tal como se diz hoje em dia, pelo figurado e pelo literal.

Neste seguimento, a retórica estuda-se tendo em conta o *ethos-pathos-logos*, e é nisto que reside a sua especificidade. O problema com o seu uso prende-se com o facto de esta relação se perder de vista nas discussões sobre o tema, pois os grandes mestres privilegiaram uma ou outra componente. Meyer *et al.* (2002) defendem que a retórica é algo mais que a disposição dos argumentos, acrescentando que esta técnica e/ou teoria nasce da necessidade prática de discutir e deliberar.

A retórica esteve retalhada ao longo do tempo entre *ethos*, *pathos* e *logos*, quando na verdade os seus três elementos devem ser postos em pé de igualdade de modo a dar sentido à sua unidade. É, de resto, a direção que ela toma hoje, tendo plena consciência daquilo que no passado a dividiu. A chave da história da retórica não

está na sua limitação às figuras de estilo e à linguagem literária nem na sua racionalidade argumentativa, visto que ela é tudo isto simultaneamente, sem exclusões. (...)

Vejam os doravante a retórica como o poder que o espírito possui de desmascarar os discursos impostores que o atacam quase quotidianamente, como para melhor anestesiar e diluir a crítica, a insolência e, sobretudo, a lucidez que tanto a retórica como o espírito pressupõem. Vejam-na também como a capacidade que os homens possuem de se pronunciarem sobre aquilo que os divide, bem como sobre aquilo que os une. Vejam-na finalmente como uma gramática de estilo, o que é ainda uma resposta a uma das mais belas interrogações do homem. (Meyer *et al.*, 2002, pp. 21-22)

O que os autores citados defendem é a pertinência de não dividir o discurso tendo em conta ou as características do orador, ou as do auditório ou mesmo as do próprio discurso. Não se pode privilegiar uns em detrimento de outros: o orador é importante, tem que saber falar, ser credível; tem que saber lidar com o auditório, despertando nele interesse; o seu discurso tem que ser apelativo e adequado ao auditório, usando uma linguagem clara, sem ambiguidades, de forma a esclarecer e persuadir a assistência. Seguindo a mesma linha de pensamento, o filósofo Perelman mostrou o seu interesse pela argumentação, reabilitando a retórica aristotélica, como teoria da argumentação persuasiva.

Carrilho (2001, p. 79) refere que a ‘nova retórica’ de Perelman “interessa-se pela relação que existe entre quem defende uma ideia e aqueles a quem se dirige, ou seja, pelo fenómeno da adesão. Daí que os argumentos sejam analisados do ponto de vista, não do seu valor formal, mas da sua dinâmica operatória”. Com Perelman, a relação entre orador e auditório é, então, essencial, não valendo somente os argumentos apresentados, mas também a forma como o auditório os recebe,



transforma e entende havendo, assim, uma relação dinâmica entre os dois.

Durante muitos anos, Perelman dedicou-se ao estudo da lógica e interessou-se pela criação de uma coesão dos juízos de valor, que pudesse fornecer critérios objetivos e universais para a aferição de valores, em vez de relegá-la ao arbítrio de cada um. Os seus estudos viraram-se na procura de uma racionalidade ética, específica para os valores. Tal procura levou-o à conclusão de que não há uma lógica dos juízos de valor, mas que, em todos os campos do conhecimento onde ocorre controvérsia de opiniões (como é o caso da Filosofia, do Direito, etc.), recorre-se a técnicas argumentativas: a dialética e a retórica são utilizadas como instrumentos para se chegar a um acordo sobre os valores e sua aplicação. Direcionou a sua pesquisa no sentido de retomar e renovar a retórica grega (definida como arte de bem falar) e também recuperar a dialética (arte do diálogo e da controvérsia).

Outro conceito bastante importante para a teoria da argumentação é o de ‘auditório’. Para Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p. 22), a ‘nova retórica’ abrange todo o campo discursivo que visa convencer ou persuadir todo o tipo de auditório sobre qualquer tema. Por isso, a noção central neste autor é ‘auditório’, que ele define como “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com a sua argumentação”.

Perelman & Olbrechts-Tyteca (*ibidem*), ao criarem ‘a nova retórica’, reabilitando-a depois da imagem deixada pelos sofistas, situam-na dentro do que está ligado à argumentação, distinguindo aquilo que é demonstração e argumentação. Explicitam estes autores que, quando uma proposição é sugerida há argumentação. Existe demonstração quando aquilo que se faz impõe uma conclusão, logo é especificado e torna esta necessária.

Se, para Aristóteles (2005), a retórica visava descobrir os meios que relativamente a qualquer argumento possam persuadir um determinado auditório, e sendo o seu objetivo o ‘verosímil’ ou o ‘provável’, tendo uma natureza dialética, para Perelman & Olbrechts-

Tyteca (2005), a teoria da argumentação é concebida como uma nova retórica que abrange todo o campo discursivo e visa convencer ou persuadir não por factos verdadeiros ou necessários, mas pelo verosímil, seja qual for o auditório a que se dirija e o tema a que se refira, conforme este autor refere.

[O] objetivo de toda a argumentação (...) é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno. (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 50)

Perelman & Olbrechts-Tyteca (*ibidem*) defendem que entre orador e auditório, deve existir uma forte relação, no sentido argumentativo, pois para que comunicação e argumentação aconteçam é necessária a existência de uma ‘comunidade dos espíritos’, ou seja, um auditório. O orador é obrigado a adaptar-se ao seu auditório, deve ter em conta o seu meio social, económico, ideológico, pois sem esse estudo prévio a argumentação ficaria sem objeto e sem efeito. De acordo com os autores convocados, “Para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental” (*idem, ibidem*, p. 18). Por isso, o orador terá que pensar sempre no auditório que tem perante si, sintetizar os argumentos, preocupar-se com o modo como chega a quem quer persuadir. Outra forma de demonstrar que se preocupa com o auditório, é ouvir o que ele diz, mostrar interesse e, eventualmente, aceitar as suas opiniões. Num contexto argumentativo, na sua ótica, o orador pretende sempre obter a adesão do auditório. Como os sofistas centravam a sua preocupação em obter a adesão, aparentemente não havia uma preocupação especial com

a verdade. É desse ponto que brotam as interpretações pejorativas que Platão faz acerca dos sofistas, pois a meta primordial da retórica é fazer com que a adesão ocorra.

Isto pode ser alcançado de formas bastante diferentes: o orador pode apelar recorrendo à violência ou coerção, impondo a forma de raciocinar que ele quer; ou pode conquistar a adesão do auditório através da persuasão racional, e claro, ele atinge o verdadeiro objetivo da argumentação, excluindo completamente o uso da coerção.

Atualmente, vive-se numa sociedade de comunicação, com meios tecnológicos bastante avançados e através dos quais os indivíduos se exprimem, debatem, querem agradar, seduzir e convencer. Meyer *et al.* (2002, p. 13) referem que “quer se trate de direito ou de política, de filosofia ou de análise literária, nada escapa à retórica, e são inúmeros os seus usos, que vão da publicidade à sedução de todos os gêneros”.

Assim, tal como na Grécia Antiga, também hoje é necessário utilizar a retórica, pois pretende-se convencer os outros de determinada ideia. O papel do auditório é extremamente importante, dado que o discurso é centrado nele e para ele, esperando a sua recusa ou aceitação ao que se propõe. É necessário, portanto, conhecer previamente o auditório para saber quais os melhores argumentos e os mais objetivos possíveis de utilizar, apresentados por um orador habilitado e que domine a ‘arte de bem falar’.

Para Aristóteles, a retórica é permeada por princípios argumentativos denominados ‘lugares’ e, por contribuir com a interpretação do mundo, tem grande força persuasiva. Os ‘lugares’ organizam os discursos possíveis e definem-nos como aceitáveis. Na sua obra *Introdução à retórica*, Reboul (2004, p. 54) diz-nos que “lugar é tudo o que possibilita ou facilita a invenção” sendo que, atualmente, a invenção é vista como “a criação de argumentos e de instrumentos de prova”. Os lugares podem ser considerados como pontos de vista, pressupostos, lugares-comuns.

No nosso entender, pode-se afirmar que existe retórica sempre que se queira influenciar o outro. Como afirmou o filósofo Perelman (1993, p. 177) “desde que uma comunicação tenda a influenciar uma ou várias pessoas, a orientar o seu pensamento, a excitar ou à apaziguar as emoções, a dirigir uma acção, ela é do domínio da retórica”.

Aristóteles chama retórico à força de desvendar e fazer valer, para cada coisa, o que é eficaz e impressiona. Esta força não se reporta tal como a retórica ao verdadeiro ou à essência das coisas; não quer instruir mas transmitir a outrem uma emoção e uma apreensão subjetivas. (Reboul, 2004, pp. 44-45)

Concluímos, retomando a ideia de que, com a retórica, se abriram novas áreas e novos territórios e acima de tudo, se adquiriu, também, ‘uma nova forma de trabalhar’. Desde os seus primórdios, que a retórica se notabilizou por ser um ‘saber de como fazer algo’, como ter eficácia na arte de gerar persuasão, e não de avaliar atitudes e valores.

Na Idade Moderna, a retórica continuou a desfrutar de algum prestígio; recordamos o notável orador que foi Padre António Vieira. No século XX os filósofos procuram a adesão de um dado auditório e, finalmente, as estratégias argumentativas são associadas às técnicas de persuasão usadas pelos novos meios de comunicação de massas, como a publicidade, a política, o direito e a literatura. Reconhecemos que a retórica ‘invadiu’ a nossa sociedade de comunicação, o mundo da opinião, da intersubjetividade, do confronto e livre discussão de ideias.

Falar de retórica não equivale a falar de uma corrente de pensamento, mas sim de um instrumento em que o saber se defende com a palavra. Como já tivemos oportunidade de referir, da retórica transparece o intuito de envolver o auditório, de o influenciar tendo em vista levar a uma determinada ação ou comportamento; o estudo da retórica enquanto arte de persuadir não se restringe ao mero interesse académico. Se os sofistas nas suas lengalengas chegavam a persuadir

centenas de pessoas, os modernos meios de comunicação hoje tornam possível a persuasão de milhões de pessoas de uma só vez. É verdade também que todos os seres humanos em alguma etapa das suas vidas sentem a necessidade de persuadir alguém – mesmo que seja uma só pessoa – de alguma coisa; e mais ainda, hoje mais do que nunca, é impossível viver em comunidade sem que, a todo o tempo, alguém tente convencer os demais de alguma coisa.

Os pensadores gregos antigos, como Górgias, Platão, Aristóteles e Demóstenes, continuam a ser extremamente importantes para pensar e problematizar a comunicação hoje em dia. Afinal de contas, a comunicação humana continua a envolver complexos temas que entre eles desenvolveram com maestria: a ação de persuadir e o ato de deixar-se persuadir.

Os autores contemporâneos, recuperando os conceitos da Antiguidade Clássica, fizeram renascer a retórica, atribuindo-lhe um lugar importante no mundo moderno e fazendo renascer o interesse pela argumentação (Camps & Dolz, 1995). O próprio Perelman (1993) refere que uma consulta bibliográfica de algumas obras e estudos publicados desde 1950 testemunham a amplitude deste fenómeno e a importância do lugar da retórica e da argumentação na cultura contemporânea. Percebe-se, assim, que, no mundo atual, saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade que pode e deve ser colmatada e, por isso, considerou-se profícuo investir nesta área que, tal como o ensino da oralidade, sofre ainda muitas carências.

### **1.1.2 Da retórica ao discurso**

A capacidade de persuasão do discurso está presente entre os gregos, desde Homero (século IX ou VIII a.C.); todavia, apesar do fascínio que sempre despertou, ela só se desenvolve, a partir do momento em que a democracia substitui os regimes monárquicos e oligárquicos em algumas das principais cidades da Grécia.

Na verdade, a retórica começou por ser um estudo e uma prática de todo o discurso com uma intenção persuasiva, isto é, a possibilidade de se falar de retórica sempre que alguém procura convencer outrem de alguma ideia. Mas, nem todo o discurso pode ser chamado de retórica. Para se falar desta arte, é necessária uma situação em que haja pelo menos dois interlocutores, numa situação de diálogo. E, para que haja um discurso persuasivo ou argumentativo, é preciso que haja, também, uma situação em que os interlocutores se reconheçam como passíveis de interagir e aberto a novas ideias e a serem convencidos. Com efeito, será sempre necessária uma situação de reconhecimento da igualdade em que estão os interlocutores e, sobretudo, de reconhecimento do ‘outro’ à abertura para ouvir e entender os argumentos e a deixar-se convencer. Só assim se pode ter um discurso retórico.

A noção de discurso possui aceções distintas, umas mais gerais outras mais restritas. Segundo Reboul (1984), podemos encontrar diversos sentidos para a definição de discurso:

- um sentido habitual, segundo o qual alguém pronuncia publicamente um conjunto coerente de frases sobre determinado assunto;
- um sentido restrito, ou seja, quando o discurso assume forma de mensagem ditada por um conjunto de frases com um princípio e um fim;
- um sentido linguístico mais alargado, entendido como um conjunto de discursos com características linguísticas comuns, enunciados pelo mesmo indivíduo ou por um mesmo grupo social.

Ao falar de discurso pedagógico, o autor dá especial relevo ao seu sentido linguístico mais alargado, enquanto “um conjunto de propósitos definidos em relação à educação” (*idem, ibidem*, p. 11).

Foucault (2005), por sua vez, denomina por discurso “um conjunto de regras anónimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no

espaço, que definiram, em uma dada época, e para uma área social, económica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. Retoma-se a ideia de que, ao falar de discurso, fala-se de uma prática social, de uma forma de ação entre os indivíduos, ação essa que se realiza através do uso linguístico contextualizado, quer seja no registo oral quer seja no registo escrito. O uso que cada falante faz da língua, no domínio oral e/ou no domínio escrito, “está condicionado pelas práticas discursivas do ambiente social e cultural” (Calsamiglia & Tuson, 2008, p. 67) ou condicionada porque “en un determinado momento histórico se toman unas decisiones respecto a la norma que una comunidad de hablantes deberá tener como referencia para la expresión escrita [oral]” (*idem, ibidem*, p. 80).

É interessante observar que, tal como na antiguidade clássica, a estrutura social das sociedades atuais e complexas assenta no paralelismo entre antigo e moderno ou tradição e modernidade. Este paralelismo contribui para a reconversão do ‘antigo’, conforme admitiu Barthes (1987) acerca da designada ‘retórica antiga’, face ao moderno, ao afirmar que “o mundo está incrivelmente cheio de Retórica antiga” (*idem, ibidem*, p. 19). Atendendo à problemática em estudo, surge-nos a necessidade de refletir sobre o alcance de grande extensão em que a retórica antiga permanece omnipresente na atualidade.

Hoje, as sociedades buscam a plena satisfação, há mais distrações e torna-se cada vez mais difícil levar uma vida contemplativa e autorreflexiva pois existe uma maior perceção sobre a velocidade das vivências e sobre a escassez do tempo. Podemos afirmar que é cada vez mais visível a diluição entre a dicotomia ‘eu privado’ / ‘eu público’. A nossa experiência com os discentes prova-nos que a escrita autobiográfica, mais do que um género literário, é uma caracterização da construção do ‘eu’. Efetivamente, ao pedir-lhes para refletirem sobre si próprios, descubrem sentimentos, experiências, memórias, histórias passadas que vieram, de certo modo, ajudar na sua autoestima, no reforço do *ego*. É com esta ‘ferramenta profissional’ que os nossos

estudantes são por nós incentivados a fazer uma ‘viagem’ introspectiva através das suas recordações, passando de leitores a escritores autorreflexivos, interagindo com o texto. Por outras palavras, através do seu próprio discurso constroem uma escrita subjetiva, repleta de vivências, emoções pessoais na sua relação com o ‘outro’.

Consideramos importante relembrar o conceito de retórica e, para tal, convocamos Barthes (1987), que definiu a retórica numa perspetiva que implica a reflexão da língua sobre as suas potencialidades.

[M]etalinguagem, cuja linguagem-objeto é o discurso em que a retórica, tal como a poética, é um discurso sobre o discurso. Ambas comportam várias práticas, como uma técnica ou arte da persuasão, um ensino, uma ciência ou proto ciência, uma moral e uma prática social. (Barthes, 1987, p. 20)

A retórica não é só a arte de persuadir através do discurso, do fascínio pelas palavras, mas é, também, uma reflexão sobre o próprio processo de persuasão. Por isso, quando discursamos e repetimos palavras, ou retomamos as já existentes, elas adquirem novamente sentido e dão-nos a ilusão de originalidade. O mesmo acontece quando necessitamos de fundamentar o nosso discurso, seja em que área for, recorremos a conhecimentos tão fidedignos quanto convincentes.

Ao abordarmos esta questão, não podemos deixar de pensar em Aristóteles (1998, p. 1357a) que assinalou a retórica como a arte de falar em público de uma forma persuasiva, apontando ser a sua função “tratar temas sobre os quais devemos deliberar e sobre os quais não possuímos técnicas, perante auditores que não têm a faculdade de inferir por numerosos degraus e de seguir um raciocínio desde um ponto afastado”. Por outras palavras, a retórica urge quando a questão da confiabilidade se coloca em termos práticos e perante a necessidade de deliberar numa situação em que a escassez de tempo, de conhecimento e de informação cruza com a insuficiência de competências.



Tal como abordámos no capítulo anterior, a nova retórica é diferente da antiga. Enquanto esta, como vimos, diz respeito às técnicas usadas para persuadir um auditório que tem como características principais ser composto por pessoas simples e incapazes de seguir longas cadeias de argumentos, aquela, pelo contrário, dirige-se a toda e qualquer espécie de auditório, quer se trate de toda a humanidade, da opinião pública nacional ou internacional, de uma multidão, de um conjunto de especialistas, de um indivíduo ou de nós próprios quando intimamente opinamos sobre um dado assunto. Quer dizer, a nova retórica abrange e ultrapassa os domínios que Aristóteles tinha repartido pela dialética e pela retórica e vem romper totalmente com essa distinção, na medida em que passa a dizer respeito aos discursos dirigidos a todas as espécies de auditórios, quer se trate de reuniões públicas, de um grupo fechado, de um único indivíduo ou até, de nós mesmos (deliberação íntima). Essa é uma das novidades da nova retórica em que Perelman (1993) põe mais ênfase e para a qual apresenta a seguinte justificação.

[C]onsiderando que o seu objecto é o estudo do discurso não-demonstrativo, a análise dos raciocínios que não se limitam a inferências formalmente correctas, a cálculos mais ou menos mecanizados, a teoria da argumentação concebida como uma nova retórica (ou uma nova dialéctica) cobre todo o campo discursivo que visa convencer ou persuadir, seja qual for o auditório a que se dirige e a matéria a que se refere. (Perelman, 1993, p. 24)

A nova retórica incita à ação, ou pelo menos tenta criar uma disposição para a ação, logo, o discurso argumentativo terá êxito se os métodos e as técnicas a que o orador recorreu tiverem sido eficazes.

Utilizamos e organizamos o discurso/linguagem como forma de influência sobre os outros, persuadindo-os, já que é através do discurso

que o Homem consegue exprimir os seus pensamentos, refletir sobre tudo, das relações simples às mais complexas, elaborar conceitos, resolver problemas teóricos complexos e chegar a conclusões. Tal como afirma Rastier (1989, p. 40) “un discours s'articule en divers genres, qui correspondent à autant de pratiques sociales différenciées à l'intérieur d'un même champ. Si bien qu'un genre est ce qui rattache un texte à un type de discours”.

A retórica clássica pensou o discurso persuasivo para um auditório presencial, o único possível na época, reunido com vista a satisfazer determinado fim. É natural que estejamos ainda ligados a uma certa noção de retórica centrada na oralidade e na presença física do orador, mas a contemporaneidade impõe-nos que consideremos as características do espaço público mediático baseado no discurso de quem o profere. Reiteramos, pois, a ideia de que um discurso oral dirigido a um auditório tem a finalidade de o convencer de uma determinada mensagem, pela razão, pela sensibilidade ou pelo prazer. Transposto para o ensino e para as práticas letivas, recordemos que o professor carece de tratar o seu discurso como lugar retórico e discursivo. A sua atuação na sala de aula traz uma carga inseparável de razão e emoção. Os meios de competência da razão são os argumentos (silogismos e exemplos) e os relativos à afetividade concentram-se no *ethos*; no *pathos*, encontram-se os desejos e as emoções que pode despertar.

A este propósito, Alexandre Júnior (2004), falando de retórica, confere-lhe uma ligação cultural que hoje marca presença nas nossas escolas.

[A] herança cultural da retórica é, sem dúvida, um dos mais notáveis patrimónios que a antiguidade clássica greco-romana nos legou. Ela marcou indelevelmente toda a cultura humanística do mundo ocidental e continua a impor-se como paradigma relevante e válido

a quantos se movem tanto nas áreas das ciências humanas, como nas da comunicação social e da jurisprudência. Merece, por isso, ter uma presença cada vez mais marcante no ensino que actualmente se ministra nas nossas escolas (...). (Alexandre Júnior, 2004, p. 201)

Reportamo-nos ao discurso cujo orador tem o triplo dever de ensinar pela demonstração, agradar e comover (*docere, delectare, mouere*), tão evidente nos sermões do Padre António Vieira, autor estudado no 11.º ano, na disciplina de Português.

A tese defendida por Aristóteles (1998), na retórica, é a de que existem tantos tipos de discursos quantas as classes de ouvintes ou número de auditórios, permitindo que se coloque em dúvida se podemos considerar os três géneros aristotélicos – *deliberativo, judicial e epidíctico* – como formas estanques a que qualquer discurso da sociedade mediatizada deve adaptar-se, ou se devemos considerar a retórica aristotélica como um tratado de argumentação adequado à realidade antiga.

O autor convocado justifica a existência de três tipos distintos de auditório, sendo este o fator determinante, tanto para o tipo de discurso a adotar, como para os argumentos invocados e para o próprio assunto a ser tratado. Esta relação torna-se mais concreta quando o autor especifica a que género de discurso corresponde o tipo de auditório.

[O] género judicial é o usado pelos oradores nos tribunais com um auditório constituído por juízes e com a intenção de acusar ou defender, mostrando por meio de argumentos simples que uma ação; o género deliberativo com um auditório constituído pelos membros da assembleia; e o género epidíctico com um auditório constituído por espectadores. (Aristóteles, 1998, p. 1358)

Como constata o autor da *Retórica*, cada género tem um objetivo específico, seja ele acusar ou defender, aconselhar ou desaconselhar,

elogiar ou denegrir. No gênero deliberativo, o discurso é construído tendo em consideração as finanças, a guerra ou a paz, a defesa, o comércio, a legislação. O discurso epidíctico tem por auditório os espetadores no conselho e a sua intenção é elogiar ou censurar, mostrando por meio da amplificação que alguém é virtuoso ou vicioso.

Ao utilizar estes tipos de discurso, o objetivo do orador é promover a adesão do auditório. A relação que com ele estabelece assume por isso grande importância, pois ele tem de dar a máxima atenção à imagem que o auditório cria dele, à credibilidade que lhe atribui, assim como à argumentação que vai utilizar. Os argumentos devem ser sempre escolhidos em função do tema e da audiência a quem são dirigidos, já que deverá existir uma relação próxima entre o *logos*, o *ethos* e o *pathos* porque as emoções (*pathos*) que o discurso (*logos*) do orador suscita no auditório têm um papel importante na construção da imagem que este faz do caráter (*ethos*) do orador e, desse modo, também da sua capacidade de persuasão. Em síntese, *ethos* refere-se ao caráter, à imagem que o orador (eu) transmite por meio do seu discurso; *pathos* está ligado à componente emocional que o discurso desperta no auditório (tu), e *logos* refere-se também ao orador e à sua capacidade de convencer, ao seu conhecimento do mundo. No nosso quotidiano, muitas vezes sem nos darmos conta, estamos a argumentar: seja quando defendemos um assunto, quando apresentamos a nossa opinião, quando apresentamos uma solução para um problema ou quando queremos levar os outros a aceitarem a(s) nossa(s) proposta(s). Basicamente, aquele que discursa poderá, eventualmente, ser o professor, ou não, terá de ter a capacidade para lidar com as várias emoções do auditório. Através do *pathos* deverá conduzir o discurso, estimulando a predisposição para a aprendizagem mostrando confiança/ convicção, empatia, para que o contexto seja propício a aprender. Numa situação de ensino, seja ela formal ou informal, todo o discurso se reveste de uma retórica, definindo a realidade conforme a visão que o emissor deseja partilhar.

O auditório pode, assim, aderir à causa apresentada, consoante a competência do orador em selecionar a linguagem adequada, na capacidade de organização dos argumentos e de interpretação dos mesmos. Concomitantemente, Abascal (2005) afirma que a atividade retórica está organizada em torno do ‘artífice’, dos destinatários e do próprio contexto.

[L]a teoría retórica incluye, por una parte, la reflexión sobre el hablante o artífice de la obra; por otra, la situación comunicativa, que incluye al propio hablante, a los destinatarios y el contexto (físico, social, cultural...), y condiciona el conjunto de estrategias discursivas; y finalmente, la obra, el texto producido como resultado de la intervención de un hablante que actúa en una situación determinada con un propósito definido. (Abascal, 2005, p. 13)

De facto, o ter em conta o destinatário é, provavelmente, o elemento mais permanente em toda a reflexão retórica. Para se proceder a uma análise retórica é necessário um discurso. Dito de outro modo, este tem de assentar sempre em dois pilares: o argumentativo e o persuasivo.

Como forma de sistematização das ideias expostas, sustentamos a ideia de que um discurso requer na sua essência o uso e a compreensão da retórica. O que define a distância entre o discurso e a realidade é a escolha dos argumentos. Reconhecemos que aquele é um processo complexo que pressupõe uma relação enunciativa ‘eu-tu’, depende das práticas sociais e pode formalizar-se em diferentes domínios discursivos. Em todo ele, está presente a argumentação, pelo que argumentar significa considerar o outro como capaz de reagir e interagir diante das propostas e teses que lhe são apresentadas, o que é feito através do diálogo, do debate. Por sua vez, o discurso, pretende mover o pensamento do outro, persuadi-lo de que o seu ponto de vista é o

correto, seja por meio da lógica (*logos*) seja pela emoção (*pathos*) seja pelo caráter do orador (*ethos*).

## 1.2 A MEDIAÇÃO – DESAFIOS

A alegria que se sente quando se encontra alguém que fala a mesma linguagem não é consequência de uma conjunção no discurso de todos, mas de uma união numa palavra particular. A palavra está, fundamentalmente, alienada ao outro como a imagem ao espelho, porque aquilo que procuro na palavra é a resposta ao outro que me irá constituir como sujeito: a minha pergunta fundamental ao outro diz respeito a onde, como e quando começarei a existir na sua resposta. Aparecem, aqui, duas funções da palavra intimamente ligadas; a mediação para o outro e a revelação do sujeito.

(Romano, 1987, p. 201)

Comunicar é inerente ao ser humano; no dia-a-dia da nossa vida, comunicamos a cada instante, tantas vezes, sem nos apercebermos, sem darmos conta do que estamos a dizer aos outros ou a nós próprios. A palavra é aquele instrumento de poder que, além de marcar a nossa presença, dá sentido à vida e ajuda-nos a buscar a comunhão com o outro. No mundo da educação, ela é fundamental para quem ensina e para quem aprende. Na ligação, por ela sustentada, surge a mediação, compatível com a aprendizagem do ser humano, utilizada em todos os âmbitos da vida escolar e em todos os setores da comunidade educativa.

A mediação tem vindo a ganhar uma importância significativa nos contextos educativos, nomeadamente no campo da educação, apesar de, no contexto profissional apresentar, ainda, dificuldades ao nível da sua definição. Na verdade, a mediação é um conceito nómada e em voga

(Neves T. , 2010; Silva, Caetano, Moreira & Freire, 2009), mas cada vez mais tem adquirido alguma autonomia, em termos dos discursos e das práticas. Este conceito e esta prática apresentam, ainda, complexidades ao nível da sua definição e da comunicação. Desta forma, os agentes de mediação apresentam práticas, teorias e formações diferenciadas e “os dispositivos e os atores da mediação generalizaram-se a um conjunto de domínios da vida social” (Correia & Caramelo, 2003, p. 177), o que aponta “para uma multiplicidade de campos e modos de intervenção” (Silva & Moreira, 2009, p. 6).

A mediação, em termos pedagógico-didáticos, ganha contornos específicos e inovadores, assumindo a função de facilitação, em termos do processo de ensino-aprendizagem, no sentido da autoformação. Assim, passaria pelo processo que estabelece a ponte entre os sujeitos aprendentes e os conhecimentos a adquirir. Esta mediação de autoformação (Gremmo, 2007) implica que o sujeito aprendente tenha plena responsabilidade e controlo na sua aprendizagem. Por conseguinte, são o estudante e a sua aprendizagem que estão no centro de todo o processo educativo-formativo, cabendo ao mediador facilitar aos alunos os recursos e as fontes para eles construírem os conhecimentos. Todo este quadro vai permitir a autonomização do sujeito aprendente. Aqui, o mediador é um facilitador da aprendizagem e a mediação não substitui a atividade daquele, mas facilita a (co)(re)construção de saberes, a reflexão, a autoavaliação, no sentido de se apropriar do seu próprio caminho de aprendizagem (*idem, ibidem*).

Para Elisabete Ramos (2009, p. 109), os mediadores desempenham “um papel fundamental na motivação para a aprendizagem e no estabelecimento de laços e pontes culturais”. Para que estas competências se concretizem, é necessário que o professor/mediador permita ao jovem alcançar um papel interativo e que organize o seu conhecimento, (re)organizando a sua atividade pedagógica. Nesta lógica, a metacognição e a capacidade de aprender a aprender são os

meios mais importantes para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Na senda de Veríssimo & Lamas (2013), a mediação procura transformar contexto(s) adverso(s) em espaços e tempos favoráveis à comunicação, à interação, à aprendizagem colaborativa. A sua prática requer conhecimento e formação específica de técnicas apropriadas que possam levar ao desenvolvimento de competências colaborativas.

Nesta linha, Elisabete Costa (2010, p. 157) afirma que a mediação e o papel do mediador prendem-se com a descoberta do outro e de si mesmo. Trata-se de desenvolver competências que permitam “trabalhar o ‘eu’ e o ‘tu’ num contexto de ‘nós’”. Desde logo, os processos educativos e formativos criam ambientes privilegiados de aprendizagem, espaços de socialização “onde se desenvolvem os adequados processos de educação pessoal e social” (*ibidem*, p. 158). Nestes, organizam-se reptos como a convivência e a cidadania que ajudam na passagem dos documentos escritos para o seu quotidiano, através de relatos escritos e/ou orais. Segundo a autora (*ibidem*, pp. 159-160), os aspetos educativos da mediação passam pelo facto de esta permitir aprender “a acolher de forma respeitosa e afável a comunicar e a escutar ativamente, mostrando interesse, empatia, perguntando pelas preocupações do outro e dando a entender que se percebe a sua perspetiva”. Fica também patente que a mediação possibilita o “desenvolvimento de competências sociais/relacionais; capacidades e atitudes comunicacionais; capacidades e atitudes emocionais; atitudes de cooperação e negociação e ainda capacidade de autodeterminação e autonomia” (*ibidem*, p. 160).

Torremorell (2008, p. 70) identifica cinco valores pedagógicos da mediação:

- mediação como formação integral (intrapessoal);
- mediação como processo que veicula convivência (interpessoal);
- mediação como coeficiente de coesão (intragrupal);



- mediação como nó de intercomunicação (intergrupal);
- mediação como cultura (social).

A mediação, como formação integral (dimensão intrapessoal), incide no domínio do autoconhecimento e “só o facto de considerarmos abrir uma via de diálogo incita a uma reflexão inicial que reconduz os conflitos para o terreno da aprendizagem: existe o desejo de compreender a situação, de explicar e de ouvir” (Torremorell, 2008, p. 72), no sentido de um crescimento intrapessoal onde as noções de conflito e litígio que cada indivíduo possui adquirem contornos transformativos, marcados pela empatia, escuta ativa, respeito pela diferença, no âmbito de um desenvolvimento do pensamento criativo e numa lógica de aprender a ser. Assim, a mediação surge como processo que veicula convivência (dimensão interpessoal), pois permite a (re)construção de laços entre os indivíduos e “atua como construtora de pontes entre as pessoas” (*idem, ibidem*, p. 73).

Idêntica pertinência assume Fachada (2012, p. 87), quando afirma que “comunicar é pôr em comum ideias, pensamentos e sentimentos”, referindo a comunicação como essencial para o ser humano pois permite a relação interpessoal através de sinais verbais, não verbais e escritos.

Num terceiro nível de análise, temos a mediação como coeficiente de coesão (dimensão intragrupal), uma vez que, ao analisar e ao potenciar o valor da pluralidade e da solidariedade, contribui, igualmente, para fomentar a coesão social dos grupos, mediante “o debate reflexivo e o questionamento das dinâmicas instauradas” (Torremorell, 2008, p. 74) . Desta forma, só a partir da coesão e da aprendizagem conjunta se torna possível a evolução e a progressão dos alunos. Aprender a cooperar num grupo vai possibilitar uma maior coexistência na diferença, contributo que poderá ser alargado a outros grupos e/ou contextos. A mediação é tida, também, como nó de intercomunicação (dimensão intergrupal), que permitirá a participação

e o entendimento entre os grupos, a partir da aceitação das diferenças de cada elemento bem como do aproveitamento das suas mais valias. É essa a ideia defendida por Almeida (2007, p. 11).

[A] mediação afirma-se como um instrumento conceptual e um modo de pensar e agir que dá a palavra, sem culpabilizar, aos que aparentemente não a têm, e recursos objectivados no diálogo entre sujeitos (...). Enquanto processo, a mediação assenta no postulado da defesa intransigente da dignidade humana e permite a construção de alternativas personalizadas e, por isso, adequadas à realidade de cada sujeito. A mediação aproxima lógicas diversas, descobre laços imprevisíveis, recursos até ao momento desconhecidos, aproxima realidades, explora sentidos de vida, incorpora a dimensão subjectiva da qualidade de vida a que todos têm direito.

De facto, existem confrontos constantes entre o indivíduo, enquanto entidade, e o grupo, entre diversos elementos de uma mesma comunidade. Neste ponto, “a mediação facilita o funcionamento conjunto e efetivo, estimulando o intercâmbio, tendo em vista a democratização da tomada de decisões e promovendo, por conseguinte, uma verdadeira participação que aglutina em vez de dividir” (Torremorell, 2008, p. 78) , ou seja, as especificidades de cada indivíduo e as diferentes leituras do real devem convergir e ser postas ao serviço de todos para, deste modo, encontrarmos respostas para os problemas quotidianos com que nos deparamos. Em suma, “um tecido intergrupar bem urdido atua como rede protetora que pressiona em direção ao consenso, dando prioridade à coesão em relação à imposição de identidades” (*idem, ibidem*, p. 75) e é pelo caminho da mediação, que esse vínculo de intercomunicação propicia, através da participação

de todos os indivíduos/grupos na construção da sua aprendizagem e evolução.

Finalmente, no último nível de análise, surge a mediação como cultura (dimensão social), na medida em que permite o desenvolvimento de competências de cariz relacional, capacitando os indivíduos para criarem “empatias com significações socioculturais e referentes axiológicos diversos” (Torremorell, 2008, p. 78). Quando aprendemos a lidar com as diferenças, contribuímos para a estruturação de um clima de pacificação globalizado, uma vez que a cultura da mediação e da cooperação promove a paz a partir de cada indivíduo, materializando-se na comunidade como um todo, reconhecendo e valorizando os pluralismos que caracterizam os contextos atuais de interação.

A mediação tem, assim, um objetivo educativo, pedagógico e preventivo, potenciando hábitos de convivência, que permitem compreender, positivamente, os conflitos e as interações sociais, possibilitando a transformação dos contextos, não se devendo centrar, apenas, no acordo, mas na “ação transformadora e transformativa, na aprendizagem, no crescimento e na construção de significados culturais partilhados” (Costa E., 2010, p. 163).

Concomitantemente, a mediação deve permitir aprender novas formas de sociabilidade (Almeida B., 2009; Bonafé-Schmitt, 2000) e os ambientes educativos são potenciadores dessas formas e dessas aprendizagens. Tal como na escola, nestes contextos, deve-se potenciar a aprendizagem participativa não só dos saberes fundamentais, mas também do saber-ser, rumo à cidadania, nomeadamente, propiciando o saber argumentar de uma forma construtiva e não agressiva, desenvolvendo competências de escuta ativa, de compreensão de si e do outro, nas diferenças, que lhes são inerentes, estabelecendo assim relações de cooperação (Faget, 2010, p. 240).

Nesta nova pedagogia, marcada pelas noções de aprendizagem, apoio e acompanhamento pedagógico em tempo real, professor e aluno

aprendem em conjunto, embora o primeiro possa deter maior domínio cognitivo. Neste contexto, o professor/mediador surge como figura fulcral em todo o processo, uma vez que auxilia os educandos no acesso às fontes de conhecimento e de aprendizagem e potencia a utilização autónoma de recursos na construção dos saberes, prosseguindo o profícuo caminho do *aprender a aprender*, com autonomia, valorizando-se o saber-fazer, saber-estar, saber-ser, saber-conhecer e o aprender a viver juntos.

Ligada ao conceito de educação, encontra-se a escola. Esta, como já foi largamente referenciado ao longo deste nosso trabalho, é um meio, onde se vivenciam complexas relações interpessoais e por vezes pouco valorizadas no papel e função que assumem. É necessário compreender os contextos sociais e culturais onde a escola se insere, para se poderem ‘construir’ estratégias de ensino-aprendizagem, que sejam simultaneamente inclusivas e respeitadoras da diversidade cultural, bem como as construções dos conhecimentos e o desenvolvimento das competências dos alunos.

Como podemos aferir, Pimenta (2010) apresenta esta problemática fazendo alusão às competências dos alunos e a uma postura (mais) exigente por parte dos professores.

[A] escola que conhecemos, continua a ser um espaço de transmissão de conhecimentos e de produção de comportamentos ‘estandardizados’ (tal como era a escola tradicional), o que colide com o mundo atual, que é plural e exige que participemos ativamente na recriação dos saberes que recebemos; que construamos consensos e que assumamos uma postura mais exigente face a nós e aos outros. (Pimenta, 2010, p. 49)

O professor deverá ser o medidor de conhecimentos, mestre e aprendiz no processo de ensino-aprendizagem para que, juntos e em contexto (professor, aluno e escola), possam construir o conhecimento.

Convocamos Perrenoud (1994) que denuncia este modelo de escola, argumentando que esta forma de trabalho pedagógico peca, porque existem diversas condicionantes, a saber:

- uma falta permanente de tempo e de flexibilidade para seguir por atalhos, agarrar as ocasiões, responder a um apelo;
- reticências fortes ou dificuldades em negociar com os alunos, tendo em conta as limitações e o pouco grau de liberdade dos professores;
- um recurso permanente às recompensas e às sanções externas (notas, competição, promoção, punições) para pôr os alunos a trabalhar, o que conduz a uma relação utilitarista do trabalho, em função da nota e da seleção mais do que o domínio de saberes e de saber-fazer valorizados como tal.

(Perrenoud, 1994, pp. 16-17)

Temos bastante presente que, devido ao alargamento da escolaridade obrigatória, resultante da democratização do ensino e a crescente responsabilização da escola, na educação dos jovens, no sentido de compensar a incapacidade de resposta das instituições tradicionais (família, igreja, comunidade), a escola assume um protagonismo fora do que antes era habitual.

Após anos de transformações históricas, atualmente a escola está organizada segundo um modelo uniforme chamado classe, onde se vive a pedagogia, que leva ao cumprimento do prescrito no currículo e ao seguimento do que as disciplinas propõem. Também a socialização e a aprendizagem passaram a ser reguladas por programas estruturados, espaços e tempos específicos, formas de agrupamento dos alunos em turmas e anos de escolaridade, visando reduzir a diversidade e assegurar a homogeneidade.

[O] reconhecimento da função que os conhecimentos e os saberes prévios dos alunos assumem, como instrumentos reguladores das suas aprendizagens, implica, então, a construção de um novo tipo de organização do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente ao nível da sua planificação, das metodologias de ensino e dos dispositivos de avaliação. (Trindade, 2002, p. 47)

Assim, professor e aluno constituem um conjunto que deve existir no construto da educação, em que o dever de um se interliga ao do outro, mediando estratégias, novas tecnologias e metodologias. A mediação pedagógica é um tema que nos faz refletir e modificar as práticas pedagógicas de sala de aula, enquanto educadores crítico-reflexivos, defensores de uma prática docente investigadora e inovadora, onde esta deve ser desenvolvida intensamente. A mediação “é fundamental para dar sentido ao mundo que nos rodeia, é fundamental na nossa busca de ordem e de sentido para a vida” (Cardoso, Espanha & Araújo, 2009, p. 5).

Nesta intervenção é fundamental a relação professor-aluno, que entendemos que deva ser aberta/dialogada, para que o professor não seja apenas o dono do saber e da verdade, e que não veja o aluno como um ser sem conhecimentos, mas um sujeito que pensa, discute, interage no seu meio. A interação entre ambos deve proporcionar-lhes momentos de troca de saberes, ou seja, encontrarem-se num processo contínuo de aprendizagem, cabendo ao professor o papel de mediador de questões pedagógicas, ajudando o aluno a desenvolver opiniões para que consiga melhorar o seu perfil, a nível pessoal e social.

Do nosso ponto de vista, para educarmos, em comunidade educativa, temos de comunicar e investir nas relações interpessoais, na construção de um sistema de relação com os nossos alunos, de forma que estes se apropriem e usem os instrumentos culturais que a escola coloca ao seu dispor. O professor, “através da perda da sua centralidade

pedagógica [adquire] uma maior importância educativa, decorrente do seu contributo para a promoção ativa da comunicação, enquanto condição propiciadora da oportunidade dos alunos realizarem aprendizagens” (Fernandes, R. , 2003, p. 648).

Estas características possibilitam ao professor assumir o papel de orientador da aprendizagem e de facilitador de afinidades, criar um clima de confiança mútua e de encorajamento, que permita que os discentes avaliem os seus sentimentos, para desta forma compreenderem as suas próprias necessidades, emoções e valores. Reiteramos as palavras de Trindade que afirma ser “urgente que se reconheça que é o modo como, no âmbito da educação escolar, o professor investe na construção de um processo de comunicação com os seus alunos que determina a possibilidade de estes aprenderem” (Trindade, 2009, p. 281).

A nossa experiência revela que a melhor forma de os professores apoiarem os seus alunos é, em primeiro lugar, conhecendo-os, questionando-os sobre os seus *hobbies*, transmitindo-lhes as próprias preferências, criando uma relação humana. Efetivamente, o ensino não é apenas uma fonte de renda para os professores pois, em função dos alunos, é necessário desenvolver um estilo de ensino que complemente as diferentes personalidades e padrões de pensamento dos alunos, isto é, a sua forma específica de aprendizagem. Na mesma linha, Regina Sousa (2006) considera a utilidade do professor, enquanto mediador, como um *expert* já que tem de saber lidar com a heterogeneidade dos estudantes.

[A] função do professor é valorizada, não na forma tradicional do poder, da autoridade, mas na dinâmica de conjunto, de auxiliar, de mediador da aprendizagem, juntamente com a participação dos colegas mais experientes que existem nas classes, pois lidamos no dia-a-dia com a heterogeneidade de nossos alunos. (Sousa R., 2006, p. 3)

Verificamos, também, que a importância do saber, a amplitude e a velocidade da sua produção, o ambiente epistemológico das sociedades do conhecimento, o alargamento da escolaridade obrigatória (resultante da democratização do ensino) têm levado a refletir não só na necessidade de uma maior responsabilização da escola, mas também numa alteração do modo de ensinar.

[A] gestão do processo de ensino-aprendizagem deixa de ficar confinada aos exercícios docentes de manipulação dos itinerários educativos dos alunos, para se desenvolver, antes, em função de uma dinâmica que estes protagonizam em interação com agentes mediadores que se afirmam pelo seu interesse na criação das condições educativas que permitam aos alunos participar ativamente no processo de construção do conhecimento e aceder a desempenhos que, progressivamente, expressem níveis de funcionamento mais complexos e integrados. (Coimbra, 1991, p. 50)

Assim, professor e aluno constituem um conjunto em que o dever de um se interliga ao do outro, sendo que aquele não deve limitar a sua metodologia, nem excedê-la no que diz respeito às necessidades dos alunos. Estes, por sua vez, devem ter uma postura ativa e participativa na sua construção do conhecimento. Com base em Fleury & Fleury (2001, p. 186) podemos afirmar que o professor/mediador deve saber:

- agir;
- mobilizar recursos;
- comunicar, sendo esta uma dimensão-chave num processo de mediação;
- aprender, inspirando-se todos os dias no seu trabalho, com o intuito de evoluir;
- comprometer-se;



- assumir responsabilidades, sendo responsável pelas suas ações;
- ter visão estratégica, no sentido de identificar oportunidades de intervenção.

Atualmente, exige-se cada vez mais que o professor, para além de mediar, esteja apto para mobilizar conhecimentos, crie condições para o desenvolvimento de um saber-fazer, baseado em experiências, em cultura, ou seja, recorra a recursos individuais, mas também a subterfúgios do meio envolvente, tais como redes, informações, procedimentos.

Em jeito de conclusão, convocamos Veríssimo & Lamas (2013) que evidenciam e valorizam o trabalho empírico que tem vindo a ser desenvolvido através da investigação e trabalhos empíricos sobre a mediação, enfatizando os procedimentos e modelos construídos que procuram promover uma vivência positiva da cidadania, nomeadamente no campo socioeducativo.

A nossa experiência prova-nos que não existe mediação sem mediador, sem uma terceira pessoa que estabelece pontes, que cria dinâmicas capazes de reinventar lugares de verdadeira proximidade. Estes são os verdadeiros desafios que se colocam ao professor enquanto mediador da/na aprendizagem.

### **1.3 A LINGUA – CONTRIBUTO PARA A EDUCAÇÃO HOLÍSTICA**

Estamos educando a nuestros jóvenes en la totalidad de su ser, em todas suas potencialidades?

(Ramos, R. , 2001, p. 15)

Desde sempre que os professores sabem que têm influência no comportamento dos seus alunos. De facto, ensinar é, por definição, uma tentativa de influenciar a aprendizagem e o comportamento dos alunos,

a educação e “a condição de sobrevivência do indivíduo e da espécie, o que faz dela uma necessidade vital” (Boavida & Amado, 2008, p. 161). Estamos condicionados pela genética, pela cultura, pela sociedade em que temos de enfrentar problemas e incertezas próprios das mudanças do século em que vivemos. Tal como afirmou Popper (1996) todos contribuímos para um futuro diferente.

[O] futuro está em aberto. Não é predeterminado e, deste modo, não pode ser previsto – a não ser por acidente. As possibilidades contidas no futuro são infinitas. Quando digo ‘é nosso dever permanecermos optimistas’, tal inclui não só a abertura do futuro, mas também o facto de que todos contribuimos para ele mediante os nossos actos: somos todos responsáveis por aquilo que o futuro nos reserva. (Popper, 1996, p. 17)

É pela educação, enquanto processo de transformação do educando num ser humano, que interiorizamos a cultura, mas também a modificamos, pois fazemos parte integrante de uma sociedade cada vez mais competitiva e exigente. No que concerne à escola, enquanto instituição, ela deve assumir-se como um espaço em que aquele que ensina aprende e aquele que apreende ensina, pois “não é educador quem quer ou assim se presume, nem sempre que o pretende, mas quem desempenha de facto, em qualquer situação, uma função de transformação para melhor, no educando, e também em si mesmo” (Boavida & Amado, 2008, p. 173).

O professor não pode ser apenas um mero transmissor de conhecimentos. É pela prática pedagógica e pela ética, que ele desempenha as suas funções. Acreditamos ser essa a melhor forma de cativar os alunos para determinados conteúdos, bem como de os implicar na aprendizagem dos valores em termos pessoais e convivência social.

Com efeito, a verdadeira essência de ensinar estará na forma como o professor apresenta algo de novo e cria condições de envolvimento para que o aluno se implique e aprenda. O facto de, nas salas de aula as mesas e as cadeiras estarem organizadas em filas, voltadas para o quadro restringe o ensino à exposição, à transmissão de conhecimentos. Deprendemos que, desta forma, o objetivo será o escutar e o repetir os conteúdos transmitidos, tal como lhe chama Barbosa (2010), uma educação mecanicista, em que aprender significava treinar a memória para a rotina “dos processos mecânicos” (Nava, 1999). Havia um máximo de atividade pedagógica por parte do professor e o máximo de recetividade por parte do aluno.

Contudo, essa não será a via para um ensino mais reflexivo e construtivista, pois as aprendizagens tornam-se facilitadas “quando o indivíduo trabalha com prazer e quando os seus esforços são coroados de êxito. Isto significa que o êxito escolar depende tanto dos aspetos intelectuais como dos afectivos” (Neves & Carvalho, 2006, p. 202). Dito de outro modo, se as aprendizagens escolares dependem de um conjunto de exigências de ordem técnica, assentes num “saber fazer” que o avanço nos conhecimentos e novas tecnologias garante e exige, não podem deixar de assentar, por outro lado, num conjunto de características afetivas identificáveis que faça com que os conteúdos toquem a pessoa do aluno e ativem “os mecanismos cognitivos para trabalhar a informação e para que a aprendizagem significativa se efetue” (Gonçalves & Alarcão, 2004, pp. 159-172).

Se queremos educar o ‘ser’ e prepará-lo para integrar a sociedade, temos de estimular o diálogo, a reflexão, o respeito, promover a interação numa abordagem holística, isto é, procurando envolver o aluno no seu todo.

Para entendermos o conceito desta visão holística da educação é necessário sabermos que, etimologicamente, holismo é proveniente do grego “*holon* que significa inteiro, integral, totalidade, que, por sua vez, corresponde a íntegro e organizado” (Garza, 2009, p. 31).

A expressão educação holística foi proposta pelo americano Ron Miller (Miller, 1997) para resumir a convicção de muitos pensadores de que a personalidade global de cada educando devia ser considerada na educação. Desta feita, seria de valorizar não só a parte intelectual mas também os aspetos físicos e emocionais do ser humano.

[O] trabalho de um conjunto heterogêneo de liberais, de humanistas e de românticos que têm em comum a convicção de que a personalidade global de cada criança deve ser considerada na educação. São consideradas todas as facetas da experiência humana, não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano. (Yus, 2002, p. 16)

Nesta nova visão de educação, a forma de relação do ser humano com o mundo, do outro e de si mesmo, gira em torno das relações entre os alunos, entre estes e os adultos, de modo a que a relação professor-aluno seja igualitária, aberta, dinâmica e não sujeita às regras autoritárias, conseguindo, com isso, um sentido de comunidade. Queremos com isto dizer que, todos os indivíduos estão num mesmo plano de igualdade. Neste, todo o ser humano, independentemente do seu índice intelectual, género, cultura e classe social, possui algumas potencialidades inatas, dignas de serem desenvolvidas na escola. Aqui, tal como afirma Gimeno (2007), é necessário munirmo-nos de estratégias para enfrentarmos os novos desafios e diferentes solicitações do mundo, em que possamos integrar outras áreas do conhecimento tal como ciência, arte, espiritualidade e tradições, articulando-as numa cultura de sabedoria com as disciplinas curriculares.

Segundo o Relatório da Comissão Internacional para a UNESCO, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors *et al.*, 1996, p. 99), pode ler-se “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa-espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”. Desta comissão, presidida por Jacques Delors e onde participaram grandes educadores, de várias partes do mundo, foi elaborado um relatório final que contempla uma reflexão sobre o cenário de mundialização e as implicações para a política educacional.

O direito à educação é o fundamento de dois princípios que estão subjacentes às normativas atuais sobre educação: educação inclusiva e educação holística, ou seja, educação para todos com acesso ‘a tudo a que têm direito’.

Rafael Ramos (2001) é outro dos autores que defende este género de educação e, segundo ele, não se deve perspetivar o aluno apenas na sua dimensão cognitiva, enquanto mero recetor de conhecimentos, mas procurar promover o desenvolvimento integral de todas as potencialidades humanas: intelectuais, emocionais, sociais, físicas, artísticas, criativas e espirituais. Este autor frisa que, só através de uma educação holística, transversal e integral, se consegue responder aos desafios complexos e globais da nossa época e recuperar para o cenário educativo os temas transversais que dão sentido às disciplinas académicas tradicionais. É importante esclarecer que este novo paradigma educacional exige mudanças profundas na escola, deixando a sua dimensão tradicional e procurando novos enfoques.

Na perspetiva de Amado (2017, p. 27), as práticas educativas não podem descurar uma ‘afectividade individualizadora’ e um ‘cuidado’ personalizado. Nas palavras do autor, “a educação constitui-se como um campo onde as dimensões éticas, política, científica, experiencial, emocional e afetiva terão, forçosamente, que se articular de um ponto de vista prático para a realização plena de cada um e do universo dos seres humanos” (*idem, ibidem*, p. 27).

Como tivemos oportunidade de evidenciar, pelas opiniões dos autores referenciados, entendemos que, no currículo que procura a promoção da educação holística, esta centra-se no aluno e a ele próprio compete analisar uma variedade de opções, perspectivas e estratégias para explorar uma ligação com a parte do ‘eu’ socializado, baseado na aprendizagem, nas experiências de vida, nas reflexões e nos contextos, por ele próprio, vivenciados. Como tal, o significado de cada experiência potencia a vontade de aprender, e permite construir, diariamente, as ferramentas necessárias para o futuro. Não se trata de uma preparação para algo que vai acontecer num futuro profissional distante, mas antes é a vocação da aprendizagem humana, à qual o ser acede diariamente.

Consideramos essencial recordar que, em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo data de 1986. A escolaridade obrigatória, dos 6 aos 18 anos, foi estabelecida em 2009, sendo mais alargada do que a existente em diversos países europeus.

Neste contexto, parece-nos pertinente elencar as seguintes questões:

- O que se pretende que os alunos saibam no final destes doze anos?
- Que conhecimentos deverão possuir?
- Que competências-chave deverão dominar, neste mundo em rápida e constante mudança?

Apoiados numa reflexão conjunta, podemos aferir que os futuros cidadãos portugueses, detentores dos 12 anos de escolaridade, deverão saber que as suas necessárias competências terão de ser combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitam colaborar em contextos diversificados, sendo essas competências de natureza cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática.

Em julho de 2016, o ME cria um Grupo de Trabalho, constituído por diversas personalidades, coordenado pelo Doutor Guilherme

d'Oliveira Martins, tendo como objetivo a elaboração de um perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, o *Perfil dos Alunos para o Século XXI* (Gomes *et al.*, 2017), o qual constitui um referencial estruturante para a educação escolar, em Portugal, nos próximos anos.

Neste documento, concluído em fevereiro de 2017, Guilherme d'Oliveira Martins refere no prefácio, os sete pilares considerados por Edgar Morin numa cultura de autonomia e responsabilidade:

- prevenção do conhecimento contra o erro e a ilusão;
- ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar do conhecimento fragmentado;
- reconhecimento do elo indissolúvel entre unidade e diversidade da condição humana;
- aprendizagem duma identidade planetária considerando a humanidade como comunidade de destino;
- exigência de apontar o inesperado e o incerto como marcas do nosso tempo;
- educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes;
- desenvolvimento de uma ética do género humano, de acordo com uma cidadania inclusiva.

Efetivamente, a visão de formação global é aqui recuperada pois, como temos vindo a enfatizar, educar vai muito além do ensinar, aprender e dominar saberes instrumentais. A melhor educação é aquela que se desenvolve como construtora de postura no mundo.

[A]s humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer. O processo da criação e da inovação tem de ser visto relativamente ao poeta, ao artista, ao artesão, ao cientista, ao desportista, ao técnico – em suma à pessoa concreta que todos somos.

Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na

dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro de processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. (Martins, G. , 2017, p. 2)

Hoje, mais do que nunca, a escola deve preparar para o “imprevisto, o novo, a complexidade“ e, sobretudo, desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida.

Entendemos fazer referência ao documento “Perfil do aluno do século XXI” pois, consideramos vir ao encontro da temática por nós abordada ao longo deste nosso trabalho: a mudança de paradigma educacional, centrando a aprendizagem no aluno na perspectiva holística do desenvolvimento humano.

Este pensamento é também reiterado por Carrasco (2002) no que à formação do indivíduo diz respeito, bem como à multiculturalidade e valores.

[L]a educación y la formación a lo largo de toda la vida es, hoy, como derecho fundamental de la persona humana, la necesidad perentoria que da contenido al derecho y deber de la educación, y no meramente el de la oportunidad formativa durante la infancia y la adolescencia. Empezamos a vislumbrar que, en nuestro contexto social, el derecho a la formación no es un derecho de la infancia, sino un derecho de la persona humana, independientemente de su situación dentro del ciclo vital. (Carrasco, 2002, p. 74)

Os princípios enunciados salientam o entendimento da educação como processo que se desenrola, se desenvolve e se valoriza ao longo



da vida, preparando cada indivíduo para o “novo, o imprevisto e a complexidade” (APP, 2017).

Enfatizamos as finalidades deste sistema educativo, que estão subjacentes a muitos dos quadros de referência analisados e que contemplam três dimensões: de desenvolvimento pessoal (capacidades de saber questionar o adquirido e de saber pensar, de gerir emoções e negociar conflitos), de cidadania (ativa e participativa – princípio da civilidade e ética da responsabilidade para com os outros e a sociedade) e profissional (na trilogia de conhecimento, habilidades/aptidões e atitudes, indispensável à aquisição de qualificações), exigindo uma capacidade de adaptação e de resposta aos desafios de um mundo global. Como podemos aferir, valoriza-se a construção de um perfil de aluno de base humanista que encara a sociedade como organização social e cultural e considera a ‘pessoa e a dignidade humana valores inestimáveis’.

Todas estas questões remetem para um futuro, em que os profissionais da educação se baseiam em saberes holísticos, que possibilitem compreender e acompanhar a evolução do conhecimento na sociedade educativa e, ao mesmo tempo, estejam articulados entre o conhecimento teórico e prático e conduzam “para a reflexividade que desvende o sentido do ser professor num tempo sem rosto com a certeza, porém, de que os professores dão rosto ao futuro” (Baptista, 2005, p. 113).

Efetivamente, reconhecemos que o futuro convoca os professores para a assunção de novos (e velhos) desafios que se entrelaçam com “as novas missões atribuídas à escola e que a vinculam à construção do conhecimento, centrada no desenvolvimento humano, condição para que possamos aprender a viver juntos em cidadania activa, construindo um novo tempo através da magia da escola” (Silva A. , 2011, p. 71).

O exercício da profissão docente faz-se de rigor científico, de competência pedagógica, mas também de exemplos éticos. Em síntese, a missão da educação holística consiste em promover e facilitar a

capacidade de dar-se conta do ser, estar e atuar no mundo, assim como da realidade circundante. Como dimensão social, educa para a capacidade de pensar globalmente, envolvendo emoções e conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento do ‘eu’.

### 1.3.1 O ‘eu’ – a língua, o *holos*

La historia de la lengua forma parte de la historia de la cultura. Una y otra deben estudiarse paralelamente, a fin de servirse mutuamente con notable e recíproco provecho.

(Menéndez, 1990, p. 109)

A língua, enquanto fator social, é caracterizada por aspetos culturais e por eles influenciada, em virtude de os indivíduos integrarem um dado grupo social ou comunidade linguística. Sendo a língua parte social da linguagem, esta é manifestação do comportamento social. Na senda de Cunha & Cintra (2006, p. 1), a linguagem “é um contíguo intrincado de métodos, resultantes de uma atividade psíquica profundamente determinada pela vida social que torna exequível a obtenção e o emprego correto de uma língua qualquer”. Basicamente, podemos comunicar para representar pensamentos e ideias, emitir pareceres, opiniões, emoções, sentimentos, através de símbolos verbais ou não-verbais, acedendo ao significado das palavras, juntá-las e ordená-las para formar frases, escolhendo as combinações mais adequadas a cada contexto.

A linguagem é tão importante para o ser humano que se torna difícil imaginar a vida sem a mesma. Através dela e por ela, o Homem parece constituir-se como sujeito e aprender a dialogar consigo e com o outro.

[N]ão é uma invenção ou um ornamento cultural, não é um repositório de respostas que aprendemos para usar num grupo social, antes deve ser vista como o resultado de um programa específico existente no cérebro do ser humano e que faz parte da nossa herança genética. É essa a grande justificação para a similitude entre todas as línguas, para além da diversidade de cada uma. A linguagem é usada para comunicar e pensar, todas as línguas exprimem ideias e possibilitam que nos expressemos no passado, presente, futuro, etc., e são passíveis de evolução. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 23)

Como nos refere Sim-Sim (1998), a língua adquirida de modo natural e espontâneo no seio de uma determinada coletividade linguística é definida como língua materna (LM). Ou seja, é aquela na qual e pela qual, a criança estrutura o seu pensamento e constrói a sua socialização. Entendemos que a LM, veículo de afirmação do ‘eu’ no mundo, constitui, de facto, uma espécie de herança não só linguística como social e cultural, já que é com esse idioma que o indivíduo comunica, sociabiliza e interage na comunidade linguística a que pertence. Ela funciona como “cordão umbilical que mantém a ligação do indivíduo ao grupo, à comunidade que criou as condições necessárias à aprendizagem e, concomitantemente, o leva à descoberta do mundo e ao assumir de uma determinada forma de o ver de nele se manter” (Lamas, 1992, pp. 134-135).

Vários autores como Benveniste (1976), Bernstein, (1994), Sim-Sim (1997) mostraram que é através da língua materna que cada ‘eu’ estrutura a sua individualidade, o seu pensamento e a sua forma de agir, estando aquela na base da identidade do indivíduo e no seu sentido de pertença a uma determinada comunidade. Por sua vez, o seu desenvolvimento linguístico processa-se através da influência do meio, das vivências, também linguísticas, que ocorrem nos vários contextos

de socialização. Daí, a importância de que se reveste a escola, na sua função de proporcionar ao aluno, oportunidades educativas diversificadas conducentes ao alargamento das suas experiências e ao desenvolvimento da sua proficiência linguística (Mateus, Brito, Duarte & Faria, 2008).

Na qualidade de docente, quando centramos o processo de aprendizagem no aluno, estamos a proporcionar-lhe uma certa autonomia e a induzi-lo à viabilização do autoconhecimento para que possa (re)organizar e integrar tais aprendizagens na (re)construção dos seus saberes, apelando a uma atitude crítica e reflexiva na realização de aprendizagens significativas e holísticas. Por conseguinte, ao refletirmos sobre o uso da língua na escola e sobre as suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem no seu todo, tomamos consciência de que, no ensino, através da interação/mediação utilizamos a linguagem como um instrumento que situa o ato de aprender e o de ensinar na ação quer do professor quer do aluno.

Tendo a língua esse papel formativo, todo o processo de adaptação/enquadramento social do indivíduo é realizado, em grande parte, através do domínio da língua nas suas distintas competências: ouvir/falar ler/escrever. Com efeito, este conhecimento da língua garante toda a aprendizagem, ou, por outras palavras, ele é objeto de estudo e o meio de interação, assegurando a aprendizagem das demais áreas do conhecimento no ato educativo, no sistema de ensino.

É de salientar que a língua não se deve confundir com a linguagem porque aquela é uma parte determinada e essencial desta. É, ao mesmo tempo, “um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adoptadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o exercício desta faculdade” (Saussure, 1999, p. 34). Na perspetiva deste autor, a língua constitui um fator social pela simples razão de pertencer a todos os falantes de uma comunidade mas, por outro lado, ela também é exterior ao indivíduo, pois este não pode modificá-la. Utilizamo-la muito antes da vida escolar, pois ela é um

poderoso fator de identidade e a grande base de aprendizagens múltiplas.

Numa definição clássica de língua, Mateus & Villalva (2006, p. 21) consideram que esta aborda “um sistema de comunicação que faz uso da faculdade da linguagem ativada pela exposição dos falantes a estímulos linguísticos, durante o chamado período de aquisição da língua”. Esta primeira ‘ferramenta’, criada pelo ser humano, tinha como objetivo facilitar a comunicação, tendo sido encarada como um património linguístico, constituído de experiências e saberes próprios de uma comunidade ou de um indivíduo.

De igual modo, para os linguistas Cunha & Cintra (1994, p. 1) a língua é “um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. É o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age”. Esta ideia é também defendida pelo linguista Saussure (2002, p. 23), no seu texto mais conhecido, *Curso de Linguística Geral*, onde refere que “a língua é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la”. Logo, ela é um produto social da faculdade da linguagem e surge das “combinações pelas quais o falante realiza o código de língua no propósito de exprimir o seu pensamento pessoal através da fala” (Saussure, 2002, p. 23).

Na nossa ótica, os autores referidos remetem-nos para a ideia de que a linguagem é a essência da comunicação e interação dos seres humanos e, por meio dela, somos capazes de compreender o mundo que nos rodeia. É recorrendo à língua, que o ser humano tem a capacidade de entrar em contacto com o outro, de interagir, pensar, concretizar as suas intenções comunicativas e construir relações sociais.

[A] língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua

um ato social, envolvendo consequentemente duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive. (Travaglia, 1997, p. 22)

Consideramos pertinente relacionar a analogia existente entre o homem e a linguagem com a afirmação do ‘eu’, já que é na língua que assenta a construção do mundo, sendo ela, também, o instrumento de comunicação do indivíduo consigo mesmo, com o outro, e com o que o ‘eu’ faz ao longo da vida. Reconhecemos que é pela língua, nela sustentado, que o sujeito se manifesta, exprime o que sente, verbalizando conhecimentos e emoções, que interage com o(s) outro(s).

No mundo ocidental, é regra, e também senso comum, dizer que a escola é responsável pela formação global das crianças e jovens e isso envolve, entre muitas outras responsabilidades, a literacia e a formação literária dos cidadãos que irão gerir o mundo. No Relatório “Educação, um tesouro a descobrir”, já anteriormente referido, preconizou-se que “os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios da sociedade da informação, na perspetiva de um enriquecimento contínuo e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (Delors *et al.*, 1996, p. 68). Acrescenta-se, ainda, que “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (*idem, ibidem*, p. 89).

Embora a aprendizagem da língua possa ocorrer em diferentes meios extraescolares, a escola é, de acordo com Delors *et al.*, a entidade certificada para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências da língua em quase todos os domínios, contribuindo para um bom uso e para um verdadeiro processo de interação social.

Como já tivemos oportunidade de enfatizar, em qualquer processo de ensino-aprendizagem, para além de outras componentes, existem

duas (professor e aluno) essenciais para que ocorra uma interação verbal. Neste âmbito, podemos afirmar que ocorre um ato de comunicação em cada momento que estes dois interlocutores se cruzam, com o propósito de trocarem ideias, saberes e experiências, cabendo ao professor o papel de mediador na construção do conhecimento.

A relação entre a aprendizagem da língua, dos conteúdos escolares e suas relações com o mundo, tendo em vista a formação de futuros cidadãos críticos e socialmente participantes, são tarefas muito complexas para serem realizadas independentemente, sem alguma mediação (ajuda) do professor, considerado o participante mais experiente do processo.

Convocamos Boaventura Santos (1988), para ilustrar que professor e aluno estão neste espaço de permuta onde existe, concomitantemente, uma interação que possibilita essa comunicação.

[A]o trazer para o espaço da sala de aula toda a gama de discursos que veiculam o conjunto desses saberes – escolares e extra-escolares –[, este] criará um espaço de coexistência de “formas de expressão” muito diversificadas que vão do conto de feição literária ao discurso científico-didático do compêndio de Física ou de Geografia, do relatório de experiências laboratoriais à “acta de sessão”, da adivinha ao provérbio, do diálogo da banda desenhada ao excerto de romance ou à receita de cozinha. (Santos, B. , 1988, p. 24)

Cabe, assim, ao professor, o papel central de fazer do discurso, em sala de aula, um espaço social, um discurso real, efetivo, integrado, pertinente e reflexivo. Neste contexto, a língua é o meio de transformação do conhecimento em saber e em saber-fazer, visto que ela possibilita a socialização de informações. Enquanto atividade social, ela reveste-se de um carácter subjetivo; apenas ganha forma nas

produções discursivas dos indivíduos, que se encontram socialmente situados, com necessidades comunicativas, que têm origem nas atividades sociais em que se envolvem ou que desenvolvem.

Na linha de Benveniste (1976, p. 59), cada vez que um indivíduo toma palavra, assume-se como sujeito, e por essa razão “é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem funda realmente na sua realidade, que é a do ser, o conceito de «ego»”.

Por conseguinte, indo ao encontro das ideias anteriormente apresentadas, deduzimos que a faculdade mental de aprender, desenvolver e usar qualquer das versões sociais do sistema especial de signos, a que se chama linguagem, é uma capacidade especificamente humana que nos distingue inteiramente das outras espécies. Todos os atributos cognitivos, individuais ou coletivos, que associamos à condição humana, estão intrinsecamente relacionados com a linguagem: o raciocínio, a atenção voluntária, a memória lógica, a percepção consciente, a criatividade, a resolução de problemas e a aprendizagem.

Em contexto escolar, é através da língua que se partilha e se constrói conhecimento, ou seja, é através dela que o aluno interage na sala de aula e na escola com o(s) professor(es), com os saberes que as constituem, enfim, é através da língua que o discente organiza a sua identidade. Nesse sentido, a língua é considerada mais do que património linguístico e passa a ser encarada como um património de experiências e saberes próprios de uma comunidade ou de um indivíduo. É ela que fornece a base fundamental, não só para comunicar como para aceder a outros conhecimentos.

Consideramos totalmente pertinente identificarmos neste contexto de ensino-aprendizagem específico, três áreas relacionais com que professor e aluno devem interagir pelo uso da língua, áreas que, no seu conjunto, concorrem para a efetiva aprendizagem desta, a saber:



- a área que respeita às relações que se estabelecem entre o aluno e/ou o professor e a disciplina em causa, nos seus textos, temas, conteúdos, atividades;
- a área que se prende com as relações que os sujeitos (professor e aluno) desenvolvem com o processo de ensino e aprendizagem da língua, ele mesmo;
- a área respeitante à relação que se estabelece pela língua entre os sujeitos.

De acordo com as áreas referidas, cremos ainda ser possível explicitar nessas áreas algumas vertentes onde a palavra do aluno e a do professor se podem desenvolver.

Assim, na primeira, Andrade (1997, pp. 30-37), inclui o uso comunicativo, o meta-comunicativo e o afetivo da língua.

- O uso comunicativo respeita à competência do uso da língua, evidenciada pelo aluno, que vai do nível referencial, na amplificação da sua faculdade de “falar sobre algo, de se referir a um determinado domínio da experiência, pela capacidade de nomeação dos objectos do mundo e das relações que entre si estabelece”, ao pragmático, no aperfeiçoamento da capacidade que tem de “adequar os enunciados às intenções comunicativas”, e ao estratégico, no aperfeiçoamento da sua habilidade de “gerir, mobilizar, resolver, compreender estratégias de comunicação variadas e diversificadas em função das situações de comunicação que se experimentam”.
- O segundo uso – o meta-comunicativo – compreende o nível linguístico, ou seja, a aprendizagem de “tudo aquilo que tem a ver com os elementos da língua e as regras que regem a sua combinação na actualização do sistema linguístico”; o discursivo, como a capacidade de “colocar as categorias linguísticas ao serviço do discurso situado

comunicativamente, reconhecendo as actividades de linguagem como acontecimentos expositivos, argumentativos, narrativos ou instrucionais”; e ainda os níveis literário e cultural, respeitantes às competências de interpretação e análise de documentos literários e culturais, e à capacidade de reconhecer, valorizar, preservar e divulgar os valores literários e culturais nacionais e mesmo internacionais.

- O terceiro uso – o afetivo – reporta-se à relação que o aluno estabelece com a língua, com os saberes trocados na aula, incluindo textos lidos, atividades, materiais e interações nela desenvolvidas. Esta ligação tem sido bastante valorizada, ao longo deste nosso projeto, e, por essa razão, reportamo-nos ao que visa o PPES.

[S]aber ouvir e compreender e saber expressar as suas opiniões, receios, vontades e sentimentos é vital para assegurar uma boa participação na sociedade em que estamos inseridos. Importa, pois, educar para a compreensão mútua entre interlocutores, condição primordial do agir comum. Neste sentido, reveste-se de particular importância promover a produção de textos orais e escritos adequados aos contextos comunicativos em que eles se realizam, tendo em consideração todos os elementos intervenientes, designadamente os referentes a espaços, interlocutores, tipos de textos, realizações linguísticas e estratégias de comunicação. (ME, 2001, p. 2)

Na segunda área, considerámos o uso da língua ao serviço da reflexão sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, e da sua organização, pelo papel que deve desempenhar na definição de

estratégias, na seleção de conteúdos, temas, textos, recursos, e na gestão de tempos e espaços.

Finalmente, na terceira área, professor e aluno encontram espaço para a promoção de valores e atitudes e para a reflexão sobre a forma como as relações interpessoais se constroem na sala de aula, num processo de desenvolvimento da competência sociocultural. Neste sentido, a aula de LM assume-se como um espaço particular de uso da língua e de reflexão sobre esta, aparecendo dedicada primordialmente à comunicação e à meta-comunicação, mediadas pela afetividade, mas proporcionadora de um uso tão diversificado quanto possível da língua, por forma a melhor cumprir o seu propósito primordial.

Neste contexto, cabe ao professor uma tarefa complexa e difícil da qual deve estar consciente e para a qual deve preparar-se. Reconhecendo isto mesmo, alguns autores têm-se preocupado em realçar as especificidades do professor de língua materna, identificando como suas funções específicas estruturas e regras adequadas às diferentes situações.

[C]riar condições de ensino e aprendizagem que favoreçam a transformação do conhecimento empírico da língua, que o aluno naturalmente tem, em conhecimento reflectido, quer dos mecanismos de funcionamento do sistema, quer das regras, convenções e normas de uso aplicáveis em diferentes situações de comunicação. (Nogueira, 1989, p. 5)

Nesta perspectiva, considera-se que cabe ao professor de língua materna a responsabilidade de favorecer condições para um conhecimento organizado e sistemático da língua e do seu uso, a análise crítica da sua construção informal e assistemática, a compreensão de que ela se institui como vital a vários níveis, na medida em que, embora sendo um “sistema de elementos e regra”, se estabelece como “condição de conhecimento do real”, como “meio ou instrumento de

comunicação” e como “expressão de conteúdos” (Nogueira, 1989, pp. 8-11).

Sublinhamos a importância da língua como um sistema que continuamente se refaz, se reconstrói pelo próprio processo interativo, na atividade de linguagem que o sujeito utiliza para comunicar, para compreender o mundo, entre outras dimensões.

[E]xplicar, entender, conhecer e conviver com vários modos, estilos, artes, técnicas e destrezas/habilidades ao longo da vida. Esta postura holística face à aprendizagem permite transitar livremente por enfoques onde a complexidade e a diversidade de soluções são contempladas. O indivíduo nas suas múltiplas dimensões tem aqui flexibilidade para a aprendizagem social, histórica, cultural, política e/ou emocional. (Gomes M. , 2012, p. 15)

Falar sobre a realidade da língua é pensar que todos os discursos se constroem a partir do uso que dela se faz. Ela é um instrumento de interação humana e de mediação na construção de conhecimentos, interligando-se com a linguagem, responsável pela estruturação do pensamento, sendo a língua o veículo dessa estruturação e, portanto, um instrumento fundamental à aquisição de conhecimento. Por conseguinte, as palavras da ‘nossa língua’ permitem-nos descobrir o nosso ‘eu’, compreender a humanidade, favorecer a(s) relação(ões) com todos os que nos rodeiam e (com)viver em sociedade.

### **1.3.2 A língua e a construção do conhecimento**

Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos. A organização dos conhecimentos é realizada

em função dos princípios e regras [...]; comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando da separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja, o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação, ligação, análise e síntese.

(Morin, 2005, p. 24)

Corroboramos a opinião do sociólogo citado na epígrafe pois, como temos vindo a mostrar ao longo desta nossa investigação, a escola é um dos pilares da sociedade do conhecimento e, em simultâneo, deve fornecer as chaves para uma compreensão verdadeira da sociedade de informação. O autor considera que a nossa civilização e, por conseguinte, o nosso ensino, durante muito tempo, privilegiaram a separação em detrimento da ligação, e a análise em detrimento da síntese. Assim, como o nosso modo de conhecimento desune os objetos entre si, precisamos conceber o que os une. Como ele isola os objetos do seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte, é uma necessidade cognitiva inserir um conhecimento particular no seu contexto e situá-lo no seu conjunto. É a partir dessa aptidão para contextualizar e globalizar que o saber se torna impreterível na educação.

Entendemos que a escola deve tornar-se um lugar onde o aluno possui os meios para construir o seu conhecimento, desenvolver competências, moldar as suas atitudes e valores. Em suma, o que se pretende é formar cidadãos capazes de se adaptarem, de gerirem as suas aprendizagens ao longo da vida, numa sociedade cada vez mais exigente, em permanente mudança, cada vez mais global, onde o fluxo de informações seja intenso, “onde o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (Hargraves, 2003,

p. 33). Pretende-se um mundo onde não existam barreiras de tempo e de espaço, em que o espaço físico da escola possa ser um local aprazível para a construção do conhecimento e preparação do cidadão para a vida ativa; em que as comunidades sejam locais aprazíveis, para que as pessoas possam interagir, partilhar os seus conhecimentos, aumentar e diversificar as possibilidades de aprender. Aprende-se na escola e fora da escola; defendemos que a formação aconteça formal, informal e não só formalmente, resultante da comunicação, que positivamente se promove e se assume.

A língua, nas suas diversas vertentes, dada a sua importância como meio de comunicação e de transmissão de pensamentos tem vindo a ser, desde tempos remotos, alvo de investigação, em várias áreas científicas: filosofia, psicologia, linguística, sociolinguística, entre outras. Ela atua como mediadora e, consequentemente, promotora de conhecimentos já que, é possível partir das outras disciplinas e recorrer à LM para interpretar e/ou produzir textos sobre as matérias mais diversas.

Integrada nestas sociedades do conhecimento, a língua torna-se, também ela própria, um “meio de produção” (Oliveira G. , 2013, p. 418).

Não esqueçamos que essas mudanças vêm trazer novos desafios à política da língua portuguesa no século XXI. A nova construção da sociedade tem repercussões nos objetivos traçados para a educação e, com eles, nos princípios pedagógicos adotados pelos professores. Atualmente, as fontes de informação são infinitas e os alunos não as obtêm apenas em contexto de sala de aula, mas pelas muitas vias criadas numa rede global de comunicação. O acesso à informação não encontra barreiras e lança o desafio a uma nova forma de construir conhecimento, entendido como “uma capacidade de desenvolvimento de competências reflexivas que permitam o estabelecimento de relações entre as diversas informações a que os indivíduos poderão aceder” (Coutinho & Lisboa, 2011, pp. 5-21).

Face a essa variedade de informações apresentadas, é necessário que os jovens possam reelaborar o seu conhecimento ou até mesmo desconstruí-lo, visando uma nova construção. Esta, de acordo com Castells (2003), deverá estar alicerçada em parâmetros cognitivos que envolvam a auto-regulação, aspetos motivacionais, reflexão e criticidade frente a um fluxo de informações que se atualizam. O mesmo autor realça o valor dessa informação na aplicação dos conhecimentos adquiridos.

[O] que caracteriza a revolução tecnológica atual não é o caráter central do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação, em um círculo de retroalimentação acumulativa entre a inovação e seus usos. (Castells, 2003, p. 7)

Desta forma, é essencial compreender que informação não significa conhecimento e agora, mais do que nunca, o aluno/aprendente necessita da orientação do professor, no sentido de transformar informação em conhecimento mobilizável, apre(e)ndido, (re)construído. Importa, pois, que se estimule a reflexão sobre o que é conhecer e o que se pode fazer com o conhecimento. É, no fundo, um projeto de cidadania que o professor tem em mãos e é isso que deve nortear toda a sua atividade. Neste contexto surgem novas perspectivas que se traduzem numa maior autonomia das escolas e num entendimento da igualdade construída na base da diversidade de respostas, centrando-se a educação no desenvolvimento de competências, articulando processos de pesquisa, aquisição e comunicação, bem como na promoção da meta-cognição.

Reiterando as palavras de Castells (2006, p. 45), diremos que “o conhecimento é um conjunto de declarações organizadas sobre fatos ou ideias, apresentando um julgamento ponderado ou resultado experimental que é transmitido a outros por intermédio de algum meio

de comunicação de alguma forma sistemática.” Para o transmitir “(...) existen tres vías privilegiadas que son canales de transmisión del conocimiento para transformar la sociedad. Una de ellas es la tecnología, otra es la cultura e la tercera es la educación.” (Heras, 2007, p. 31). Estas vias interligadas (o desenvolvimento tecnológico, cultural e educativo) constituem o cerne fundamental para o desenvolvimento da sociedade. Esta interligação permite ao sujeito preparar-se para uma comunhão globalizante e em mutação, o que implica analisar a relação que estabelece com a língua e a cultura e consciencializar-se da sua relação com o ‘outro’ na construção da sua identidade e participação como agente social ativo. É importante compreender e reconhecer o papel determinante da língua na apreensão, construção e (re)estruturação do mundo e de si, e o facto de influenciar a aprendizagem e a relação que o sujeito estabelece com ela. As tendências atuais apontam para que os professores tenham um papel de facilitador da aprendizagem sendo responsável pela preparação cuidada das atividades propostas. Essa aprendizagem é facilitada, quando as atividades estão direcionadas para a construção do conhecimento e que implicam vias para as atingir.

- (i) activar conhecimentos anteriores relevantes;
- (ii) proporcionar aos aprendentes o relacionar conhecimentos, o relembrar, o chamar o conhecimento de experiências anteriores relevantes, que podem ser usadas na fundação de novos conhecimentos;
- (iii) demonstrar os novos conhecimentos a adquirir, mais do que informar sobre eles;
- (iv) proporcionar oportunidades aos aprendentes de aplicar os novos conhecimentos a novas situações (resolução de problemas);
- (v) proporcionar a oportunidade de publicamente demonstrar a aquisição do conhecimento, de



reflectir sobre isso e de discutir e defender esse conhecimento;

- (vi) permitir aos aprendentes criar, inventar, explicar novas e pessoais formas de usar o conhecimento e as capacidades.

(Lamas, Maria & Gomes, 2011, pp. 164-162)

Considerando o aluno como agente da sua própria aprendizagem, a metodologia de ensino e aprendizagem deve ser orientada no sentido de os conceitos serem construídos a partir da experiência de cada um e de situações concretas. Verifica-se assim, que há uma valorização do desenvolvimento de capacidades do aluno durante a sua aprendizagem, visando a sua formação integral como cidadão autónomo e livre. Por outro lado, cabe ao professor a tarefa de selecionar os meios e os recursos, organizar e animar as atividades de aprendizagem, o que não deixa de ser um papel difícil mas desafiador. Desta forma, ele assume-se, simultaneamente, como dinamizador e regulador do processo, adaptando estratégias que envolvam o aluno de uma forma cada vez mais independente e pessoal.

Para Pozo (2002), um dos contributos mais importantes que a escola e os seus agentes podem dar, no sentido de preparar os alunos para esses novos desafios, será o de ensinar a gerir o conhecimento ou, por outras palavras, a gestão metacognitiva. Para tal, o autor (*ibidem*, p. 125) refere cinco tipos de capacidades que garantem uma efetiva gestão metacognitiva do conhecimento, essenciais ao sucesso, a saber:

- competências para a aquisição de informação;
- competências para a interpretação da informação;
- competências para a análise da informação;
- competências para a compreensão da informação;
- competências para a comunicação da informação.

Assim, mudar as formas de aprender dos alunos implica que os professores mudem também as suas formas de ensinar, adquirindo um

novo perfil. O objetivo do professor é auxiliar e motivar os alunos a aprender e integrar informações, colaborando para a construção do conhecimento.

Concordamos, pois, com Lencastre (2009, p. 1), quando nos diz que “estamos na era em que os docentes se devem colocar como mestres e aprendizes, na expectativa de que, por meio da interação estabelecida na «comunicação didáctica» com os estudantes, a aprendizagem aconteça para ambos”.

Reiterando esta ideia, Pozo (2004) defende que a escola e os seus agentes devem repensar as formas de ensinar, pois, numa sociedade em que os alunos não dominam as competências para conceber, analisar e refletir as “representações simbólicas socialmente construídas (numéricas, artísticas, científicas, gráficas, etc.)”, pode ser considerada socialmente, “economicamente e culturalmente empobrecida”, já que “converter os sistemas culturais em instrumento de conhecimento – fazer uso epistémico deles – requer apropriação de novas formas de aprender e se relacionar com o conhecimento” (Pozo, 2004), permitindo o aprimoramento do pensamento crítico e reflexivo.

Para se relacionarem entre si, as pessoas necessitam comunicar, função inerente ao ser humano, utilizando a linguagem. Esta poderá ser oral, escrita ou gestual, mas quando ao organizar as suas ideias e emoções, o indivíduo vai aprendendo as regras dessa linguagem.

Para comunicar/interagir com o(s) outro(s) o ser humano deve ser conhecedor de um sistema linguístico próprio de uma língua, entendendo-se esta como um instrumento que se vai dominando, à medida que crescemos e que nos define como ser humano, enquanto ser social.

Encontramos sustentação nas palavras de Margarida Gomes (2015) que nos relembra o papel preponderante da língua, quer como mediadora da comunicação quer como objeto de estudo.

[A] componente funcional e utilitária da língua reveste-se de particular destaque, pois torna-se imperativo que os indivíduos se consigam adaptar a diferentes contextos comunicacionais, como forma de afirmação pessoal, profissional e também cultural, na medida em que é a língua o veículo por excelência dessa afirmação. Nesta linha de pensamento, concebemos a proficiência em língua, que perspectiva, mais que a dimensão linguística, a dimensão interacionista, como sendo aquela que o estudante tem de desenvolver, na medida em que a comunicação permite o relacionamento entre os vários ‘eus’ e requer simultaneamente o aperfeiçoamento constante e a sistemática adequação aos contextos, o que conduz naturalmente ao aprimoramento da componente performativa. (Gomes M. , 2015, p. 133)

Tal como a cultura, a língua de cada sujeito marca a própria identidade, já que ela é parte integrante da cultura e das línguas faladas por uma comunidade. Por essa razão, a língua e a linguagem verbal são o meio de comunicação, de partilha e interação, através dos quais os indivíduos trocam entre si, conhecimentos, experiências, ideias e até sensações. Quando comunicamos utilizamos a língua, para concretizar a expressão do ‘eu’, para sustentar a relação com o ‘outro’ e com o contexto, para concretizar o pensamento e a percepção do mundo e, por conseguinte, viabilizamos a cognição – a (re)construção do conhecimento. A própria construção do indivíduo em termos de caráter, da construção desse ‘eu’ como pessoa, tem o seu pico na fase da adolescência, momento em que o adolescente começa a estruturar o seu pensamento, a emitir opiniões, a olhar para o mundo que o rodeia de uma outra forma.

Estas palavras são reiteradas pela ideia de Lamas (2015), ao sublinhar a importante função da língua na existência do ser.

[A] língua assume a função pragmática de orientar o ser no mundo; ela é a marca existencial do ser, no contexto em que se vê envolvido (...) para além de conferir existência ao sujeito falante, potenciando a organização/manifestação dos seus pensamentos, viabilizando a expressão dos sentimentos que vivência, permitindo-lhe interagir e relacionar-se com os seres que o cercam e a realidade em que se integra. (Lamas, 2015, p. 105)

Deduzimos, então, que é a partir da nossa língua e cultura que aprendemos a conhecer os outros, como está patente na célebre frase atribuída a Sócrates: “Conhece-te a ti mesmo”, que subentende que, para conhecer o ‘outro’, é preciso antes de mais conhecer-se a si próprio, numa perspectiva de crescimento interior e autoconhecimento. Desta feita, o que nos distingue dos outros seres vivos é “a capacidade extraordinária que possuímos para utilizar a linguagem verbal, concatenando cérebro, voz e audição, para nos integramos no grupo de humanos a que pertencemos através da aquisição de uma língua natural” (Santos, J. , 2011, p. 13).

Para que esse conhecimento se processe, socorremo-nos das palavras de Moura (2004) que sublinha a importância da aquisição do conhecimento.

[N]ão se pode se falar de cidadania se não se colocar a questão da defesa da língua, da sua valorização, da sua importância para toda e qualquer espécie de aprendizagem, para a aquisição do conhecimento e para a formulação e expressão do pensamento e do saber, para a própria consciência das liberdades e do sentido e relevância dos direitos políticos e civis. (Moura, 2004, p. 303)

Nesta perspectiva, depreende-se que é na língua e através dela (embora não só) que se estabelecem as relações sociais e, conseqüentemente se constroem e evoluem as identidades. É pela comunicação e convivência que os indivíduos partilham vivências, hábitos e crenças. Por sua vez, os alunos constroem o seu saber sobre a língua através de situações que lhes permitam relacionar os conteúdos da aprendizagem com as atividades de produção e de compreensão em contextos que lhes dão sentido, respeitando o seu estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional. Um maior domínio da língua torna os alunos mais autônomos (no ato de falar) e aumenta-lhes a capacidade de resposta, pelo que pode funcionar como garante de competência e de confiança.

Num texto intitulado *A Defesa da Língua ou a Língua como Defesa*, Reis (2010) destaca o poder da língua e a necessidade de existir um sistema de ensino atento e empenhado na sua defesa e promoção.

[A]firmo que a língua é um bem simbólico e parte do património imaterial de um povo certo de que a noção de bem se desdobra em dois sentidos: um sentido jurídico-económico, que sublinha o princípio da riqueza ou do ativo a preservar e a valorizar; um sentido ético-axiológico, que acentua no bem a sua condição de fator de enriquecimento humano, comunitário e identitário (de certa forma e em resumo: fator de felicidade). Por isso falamos frequentemente no poder da língua e sem exagero reconhecemos que quem a domina pode chegar a dominar o mundo. (Reis, 2010, p. 5)

Ainda, segundo este mesmo autor, o sistema de ensino só contribuirá ativamente para a defesa da língua e também para a sua consolidação como língua de defesa, se contemplar quatro eixos de atuação, que são as quatro facetas da existência social do idioma e não podem ser equacionados de forma isolada.

- Em primeiro lugar o eixo da experiência humana, onde se situa a tensão entre a individualidade e a comunidade, com os correspondentes procedimentos de integração; a correlação do sujeito linguístico com uma identidade nacional configurada em várias instâncias e em múltiplos discursos insere-se neste eixo de atuação, o mesmo acontecendo com a relação que ele estabelece com variações socioletais, dialetais ou nacionais (p. ex., o português do Brasil), bem como com minorias linguísticas.
- Em segundo lugar, o eixo da comunicação linguística, dominado pela interação do sujeito linguístico com os outros, seja pela prática da oralidade, seja pela prática da escrita; os processos de ajustamento dos atos comunicativos a contextos específicos e a ponderação dos fins que esses atos têm em vista são aspetos particulares daquela interação.
- Em terceiro lugar, o eixo do conhecimento linguístico, de um modo geral centrado na progressiva capacidade de descrição sistémica da língua e na sua utilização proficiente e continuada; é aqui que se encontra o domínio de regras gramaticais que conferem ao sujeito linguístico um índice elevado de consciência do funcionamento da língua, em direta conexão com a observação do erro como derrogação da norma.
- Em quarto lugar, o eixo do conhecimento translinguístico, remetendo para a relação da língua com a aquisição de outros saberes a que ela dá acesso e que por seu intermédio são representados; nesse sentido, a aprendizagem da língua conduz à estruturação de um pensamento próprio por parte do sujeito linguístico e à configuração de todo o conhecimento em geral, incluindo o acesso a práticas e a bens culturais que pelo idioma e no idioma se afirmam e sedimentam. (Reis, 2010, pp. 10-11)

Na verdade, uma estratégia de defesa da língua envolve necessariamente o empenho de um sistema de ensino e de um desenho curricular que considere, pelo menos, aqueles quatro vetores, considerados de forma articulada.

Ao finalizar, salientamos que as línguas são o reflexo das sociedades onde o sujeito, com o seu percurso de vida, estabelece funções cognitivas, afetivas e relacionais com o ‘outro’ e com o mundo que o rodeia, havendo uma interação dinâmica na comunicação, da qual também faz parte o seu processo de apreensão e construção da realidade. A língua é um valor que transmite cultura, história, tradições e conhecimento. Ela dá identidade, permite criar laços com a nossa história pessoal ou melhor, dá forma a tudo o que somos, pensamos e sentimos.

### **1.3.3 O papel da escola (ou do professor)**

Nas últimas décadas tem-se assistido a constantes reformas educativas, numa tentativa de acompanhar a evolução da concepção psicológica da aprendizagem e, em íntima relação, a forma como se perspetiva a motivação para a aprendizagem e as consequências que as mudanças sentidas têm trazido para o desenvolvimento do indivíduo. Contudo, temos de reconhecer que, apesar das várias mudanças implementadas e delineadas, na maior parte dos casos, o aluno continua a ser considerado como um mero agente passivo, desempenhando um papel muito restrito no que concerne à aprendizagem e, mais amplamente, à educação.

É para esta realidade que Fernández-Río (2016) nos chamou a atenção na videoconferência a que tivemos oportunidade de aceder como investigadora integrada no programa interuniversitário de doutoramento “Equidad e Innovación en Educación”. O repto lançado logo à partida, é como um apelo a atentarmos na realidade em que nos integramos – ‘os contextos educativos’, desafiando-nos à intervenção e

levando-nos a ver a sala de aula como um laboratório de experiências, em que os intervenientes são alunos e professores. O referido autor (*ibidem*, diapositivo 5) defende, sustentado em Garay (2012), que “investigar hoy en educación es.... Intervenir”. Em educação, há a necessidade premente de, em primeiro lugar, observar o contexto em que ocorrem as aprendizagens para, a partir daí inovar no ensino, dentro de uma perspectiva mais reflexiva e construtivista. Inovar no ensino é, sem dúvida intervir no contexto, é criar condições para uma envolvimento que promova uma aprendizagem que tenha em conta os diferentes perfis dos alunos, seus interesses e motivações.

Apesar de todos os contratempos, tem vindo a ser reconhecido à escola um papel central e decisivo nos processos de inovação, que procuram a mudança e a melhoria educativa. Como afirmam Morin & Mogne (2000, p. 209), pela “lógica do vivente”, valorizando a singularidade do sujeito aprendente, atendendo ao seu quotidiano, ao seu contexto, procurando valorizar um princípio unificador do saber, evidenciando a escolha dos conteúdos a aprender, o seu vínculo ao mundo, à totalidade. Focamos assim a educação holística, defendendo a interação entre os indivíduos, a cultura e o contexto. Voltando a Morin & Mogne (2000), a educação hoje em dia procura uma visão mais complexa e sistémica.

Para além de tudo isto, muitas tentativas de mudar ou de reformar a escola têm sido levadas a cabo, assumindo uma visão hierárquica do sistema educativo, isto é, quer sejam planeadas e executadas pelas administrações educativas com o objetivo de serem assimiladas e incorporadas pelas escolas e, por conseguinte, pelos professores nas suas práticas quotidianas, quer provenham de ideias, conceitos e teorias de grupos profissionais ligados à educação e à escola, de experiências bem sucedidas em determinados contextos que, posteriormente se tentam generalizar.



[E]l gran y verdadero reto de la educación del siglo XXI es desarrollar una concepción genuinamente integral que favorezca la evolución de la conciencia humana (...) Una verdadera educación integral debe avanzar a abarcarlo todo, todas las experiencias humanas desde la corporal hasta la espiritual deben formar parte de esta visión holista, la vida en todas sus manifestaciones debe ser el currículo de esta educación. (Gallegos, 2001, p. 4)

Como observa Thurler (2001, p. 11), no contexto internacional “a experiência dos últimos 30 anos demonstra que nenhuma dessas estratégias exerce influência significativa sobre as práticas pedagógicas”. A mesma autora acrescenta que o funcionamento da escola, a cultura, a dinâmica e o clima que nela se vive têm uma grande influência na maneira como os professores constroem o sentido da mudança das suas práticas.

[A] mudança tem um custo. Ela supõe novas aprendizagens, riscos de fracasso, uma perda provisória de rotinas e de referências, o luto de certos hábitos e uma fase de mínima eficiência. Às vezes os riscos são ainda maiores: nova identidade, nova inserção social, obrigação de encontrar novas marcas. Adaptações menores aos transtornos da existência, toda a mudança projectada (considerada antes de ser realizada) é fonte de ambivalência e não se mostra, ipso facto, como um ganho à altura do seu custo. Desde a infância desenvolvemos a arte de pesar os prós e os contras e a hesitar entre o status quo e a mudança. (Thurler, 2001, pp. 17-18)

A escola pode, sob certas condições, ter um papel fundamental para a inovação em educação, no sentido de encontrar as formas e os modos

de responder mais adequada e eficazmente aos múltiplos desafios e expectativas que se lhe colocam. Nesse sentido, questionamo-nos:

- Para que se verifique uma implicação mais positiva, que posturas devem ser incentivadas ou evitadas por parte dos professores e alunos?
- Qual a melhor forma de utilizar a tecnologia visando propiciar uma melhoria de aprendizagem ao aluno?

Refletindo sobre estas questões e outras que Fernández-Río (2016) aborda, chegou-se à percepção de que toda a prática pedagógica dependerá da adoção ou não de concepções pedagógicas e da metodologia de desenvolvimento das ferramentas que dão suporte ao ensino e à aprendizagem.

Marzano (2005) refere que os principais fatores que influenciam o sucesso educativo dos alunos são a existência de um currículo essencial e viável, alicerçado em objetivos desafiantes e uma correta monitorização dos processos, o envolvimento dos pais e das comunidades onde as escolas se inserem, a construção de um ambiente de trabalho seguro e disciplinado e práticas colaborativas na interação entre os professores na execução dos seus deveres profissionais.

Podemos genericamente considerar que o sucesso de qualquer sistema educativo escolar está dependente das aprendizagens que os alunos consigam alcançar. Os autores Fullan & Hargreaves (2001, p. 13) consideram que essas aprendizagens estão diretamente relacionadas com aquelas que os professores fazem para se tornarem melhores e que “a chave para o sucesso dos alunos está no desenvolvimento dos docentes e das escolas”. Os mesmos autores são da opinião que os professores não se desenvolvem isoladamente e que a rede de relacionamentos com os seus pares, sobretudo com aqueles que são mais significativos, exerce uma influência decisiva nesse desenvolvimento. Assim, é importante discutir quais as dinâmicas de trabalho e que tipo de culturas escolares melhor suportam o

desenvolvimento dos professores, das escolas e consequentemente potencializam a consistência e o progresso do sucesso educativo.

O profissional de educação precisa desenvolver uma prática pedagógica pautada pela criatividade e reflexividade, numa perspectiva de formação permanente e desenvolvimento profissional contínuo. A este respeito, Eraut prefaciando a obra de Day (2001, pp. 9-10) ressalta que “a qualidade do ensino depende intrinsecamente da contínua aprendizagem dos professores, à medida que os contextos didáticos, o comportamento dos alunos e as expectativas dos docentes mudam”. Aliado a isso, a própria natureza do ensino exige que os professores se empenhem, ao longo de toda a sua carreira, num processo de desenvolvimento profissional contínuo que implica uma aprendizagem permanente e significativa.

Ao professor cabe sempre um papel decisivo, mesmo que se resume ao fornecimento de ‘incentivos motivantes’. Para isso, é necessário o professor atuar ativamente para melhorar a motivação do aluno, ao mesmo tempo que o ensina a pensar, promovendo, na sala de aula, um ambiente afável, onde se sinta integrado e veja validadas as suas dúvidas e os seus pedidos de ajuda. Na verdade, pensamos que a principal dificuldade, em educação, está em trabalhar em condições adversas, com alunos descomprometidos com a escola, sem motivação e com fracas expectativas.

A motivação para aprender é um fator de grande importância. Quanto maior a motivação do aluno para aprender, mais disposição para estudar e mais êxito terá. Em virtude disso, os especialistas em aprendizagem enfatizam a importância de o aluno estar motivado para aprender. Assim, toda a aprendizagem pressupõe algum tipo de motivação. Efetivamente, conhecer os fatores, que motivam e que interferem na aprendizagem escolar, ajuda não só o professor a definir ou redefinir a sua prática pedagógica, como também, lhe garante a compreensão do seu verdadeiro papel no ato de ensinar.

Joaquim Azevedo (2012) refere que as dimensões do insucesso escolar de um dado sistema educativo assentam em quatro dimensões, respetivamente, de carácter individual (aluno), pedagógico/didático, institucional e, finalmente, da comunidade, da família e do local de inserção, fazendo o sistema educativo também parte deste modelo.

O papel do professor centra-se, pois, em motivar diariamente os alunos para que atinjam bons resultados escolares/académicos. Solicita-se que ele tenha disponibilidade para ouvir, que privilegie metodologias ativas e participativas, que transmita o gosto por aprender a aprender, ajude a desenvolver as competências necessárias a um bom desempenho escolar, que consiga recorrer ao que para Delors *et al.* (1996), são os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer.

É fundamental que o professor seja um mediador, no sentido de orientar a aprendizagem do aluno. Ele é um elemento essencial no processo de desenvolvimento das capacidades do aluno, como: aprender a aprender, autoaprendizagem e autonomia. Há, portanto, uma focalização no indivíduo. Desta feita, e segundo Lia Oliveira (2004, p. 61), faz sentido refletir sobre o ensino-aprendizagem. Este binómio tem a sua razão de ser porque não existe ensino sem aprendizagem. Todavia, existe aprendizagem sem ensino.

O binómio ensino-aprendizagem centrado na aprendizagem segue um modelo fundado no paradigma da construção do conhecimento, ou seja, “numa construção de saberes; aluno activo; competências básicas traduzidas em consciência crítica, capacidade de raciocínio e de transferência de conhecimentos; aplicação de métodos activos baseados em projectos e resolução de problemas” (Oliveira L. , 2004, p. 62). O tempo necessário para um aluno realizar uma aprendizagem está intimamente relacionado com o seu perfil e com o ambiente em que vive.

[A]s características individuais de cada aluno e do contexto de ensino, da capacidade do aluno para compreender explicações da linguagem (orais ou escritas). Quanto ao professor, este pode facilitar a tarefa de assimilação do aluno pela qualidade de ensino e, muito particularmente ao fornecer explicações claras e encorajamentos. (Crahay, 2002, p. 260)

Centralizar o processo de ensino-aprendizagem no aluno é a via para potenciar as aprendizagens, para oferecer, a cada aluno / a todos os alunos, oportunidades para se desenvolver(em) e para ter(em) sucesso nos seus estudos. Apesar da sobrecarga que essa decisão pode trazer ao professor, se estiver implicado nas funções que assume ao optar por esta profissão, ele sentir-se-á recompensado pelos resultados positivos que os seus alunos possam vir a alcançar. Dessa recompensa sairá a motivação para continuar determinado profissionalmente, contribuindo assim para uma escola que não discrimina. O seu empenho está portanto ligado ao conceito de escola que abre a porta a todos e a todos apoia para um desenvolvimento holístico.

[A] escola inclusiva ou a escola com uma proposta de inclusão escolar tem-se proposto (ao menos paradigmaticamente) atender todas as crianças, sem qualquer exceção. Neste sentido, não determina distinções de espécie alguma, no que tange às características diversificadas de aprendizagem dos seus alunos. (Beyer, 2005, p. 13)

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) apresentam potencialidades a diferentes níveis para que as escolas e, portanto, os professores, melhorem o processo de ensino-aprendizagem (Pestana, 2006). Nos últimos anos, podemos afirmar, têm sido desenvolvidos diferentes *softwares*, que permitem e apoiam estratégias educativas diferentes, sempre com a finalidade de melhorar substancialmente as

competências dos alunos e de promover o sucesso escolar. Este processo evolutivo tem sido uma constante até aos dias de hoje.

[A] utilização das tecnologias digitais, quer no plano do ensino, quer no da aprendizagem, não significa necessariamente um cenário de inovação pedagógica. Pelo contrário, a utilização das tecnologias digitais, sem uma mudança conceitual e das práticas dos atores, professores e alunos, constitui, em grande parte, um dos motivos para a resistência à elaboração dos novos cenários para a educação, na medida em que não é suportada pela mudança no pensamento e nas práticas pedagógicas. (Dias P., 2012, p. 6)

De acordo com esta perspetiva, é necessário enfrentar barreiras e construir práticas pedagógicas e de gestão escolar que garantam uma educação de qualidade para todos. É deste modo que, estando as tecnologias ao serviço de professores e alunos, é possível trazer a ‘cultura digital’ à escola e aproveitá-la para a criação de um currículo mais aberto e flexível. O paradigma não é extrair conhecimento dos livros, mas como extrair conhecimento de livros, de imagens, de sons, de vídeos, criando-se situações propícias a uma ‘aprendizagem eficaz’ e possibilitando a “construção coletiva do conhecimento” (Okada, 2009, p. 60).

As tecnologias digitais podem sem dúvida inovar o ato educacional e, em consequência potenciar a aprendizagem, porém, só por si, não são suficientes. Sabendo que não existe uma única forma de aprender e que a aprendizagem é um processo contínuo, Fernández-Río (2016) remete, na conferência a que acedemos, para um modelo pedagógico híbrido assegurando que “aumentó en los estudiantes la percepción de la importancia de su papel; incremento 2 de las 3 necesidades psicológicas básicas de los estudiantes: competencia y relación”. Este tipo de ensino, que combina práticas pedagógicas do ensino presencial e do ensino à

distância, é conhecida também como *blended-learning* ou *b-learning*. A combinação dos modelos é baseada em diferentes tecnologias baseadas na internet, sala de aula virtual, vídeo-aulas, abordagens pedagógicas combinadas, salas de aula invertidas, entre outras. Este modelo já se encontra em prática na escola onde lecionamos, nomeadamente na sala de apoio ao estudo, onde se encontram alguns docentes que prestam apoio virtual *on line* a alunos, promovendo, desta forma, uma educação mais eficiente, interessante e personalizada. Sublinhamos o contributo real para o que consideramos indispensável na educação do século XXI: a autonomia e a responsabilidade por parte do aluno bem como o incentivo à metacognição, que o ajuda a descobrir as suas potencialidades para a aprendizagem.

Pretende-se com estas alterações sentidas no seio do processo de ensino-aprendizagem, fazer ver que as mesmas não foram provocadas pelas TIC ou até mesmo pelo *elearning*, mas que se deve repensar as práticas pedagógicas de ensino e que deve haver uma consciencialização de que “nosotros mismos debemos ser los primeros en incorporar e impulsar la innovación.” (Bautista, Borges & Forés, 2006, p. 189). Podemos (professores) extrair o potencial didático dos diferentes recursos informáticos. Para que isso se verifique, é fundamental haver formações para que o professor se torne num bom utilizador das tecnologias, adquirindo simultaneamente conhecimentos sobre os diferentes meios e ferramentas passíveis de serem utilizados nas múltiplas atividades a implementar de forma a incrementar a eficácia dos processos de aprendizagem dos alunos. Todavia, é essencial que haja uma mudança de valores e atitudes dos docentes no que concerne às novas tecnologias. O uso das tecnologias não vai resolver os problemas da educação atual, mas oferecem ao desenvolvimento profissional dos professores oportunidades únicas e concretas.

A par da ação docente do professor, também o aluno se depara com novos desafios pois passa a haver uma maior centragem nele mesmo, o

aprendente. Torna-se mais autónomo e age com maior liberdade para planear as atividades. Uma vez que, num novo cenário, não está tão dependente do professor, o aluno assume uma maior responsabilidade pela sua aprendizagem (Morais & Cabrita, 2008). Importa referir que ao colocar o aluno “numa situação de auto-aprendizagem estamos a apostar na activação das suas capacidades individuais e isto passa necessariamente por uma forte identificação do aluno para com o objeto cognitivo ou o seu mediador” (Dias & Gomes, 2008, p. 37).

Podemos concluir que o ensino, atualmente, gira em torno do aluno e da sua aprendizagem, constituindo os requisitos desta centralidade os verdadeiros motivos, quer ao nível dos métodos, quer dos processos, dos conteúdos e dos próprios ambientes de aprendizagem. De forma a garantir a qualidade de autoaprendizagem, é necessário ter em conta factores-chave aplicáveis aos sistemas de ensino em geral (*idem, ibidem*):

- qualidade elevada de conteúdos científicos: informação de base, argumentos, generalizações, teorias e instrução que suportam as matérias tratadas (qualidade, rigor e autenticidade são determinantes para o sucesso do sistema de ensino, independentemente da forma adoptada);
- criação de processos interativos corretos;
- contexto de aprendizagem adequada;
- avaliação criteriosa de resultados.

De acordo com Prensky (2010), o papel da tecnologia nas salas de aula, é o de oferecer apoio para que os alunos possam também eles aprender de forma autónoma, resolvendo problemas e ultrapassando dificuldades, tendo o professor como orientador. Refere também que para isso o papel das novas tecnologias é crucial, tornando-se um meio altamente eficiente de descoberta e aprendizagem, por parte dos alunos. Além de ferramentas como a internet, existem também ferramentas de análise, de criação, sociais entre várias outras como exemplifica



Fernández-Río (2016) o *email*, *twitter*, *facebook*, *skype*, *watsap*, úteis na comunicação em que os utilizadores se encontram para discutir assuntos em comum. Acreditamos que, e sustentando-nos nas palavras de Fernández- Río, os professores, que têm um outro olhar sobre a educação, voltam-se para outras práticas pedagógicas, utilizando estes meios mediáticos, já que eles constituem uma estratégia didática (imagem, som, movimento) para sustentar o processo de ensino-aprendizagem, meios mediáticos que captam mais facilmente a atenção dos alunos, os motivam e os implicam nas atividades que lhes são propostas.

Como podemos verificar, a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, bem como os discursos de diferentes pedagogos, influencia fortemente quer as relações, que se criam entre alunos e professores, quer a aprendizagem, quer o gosto em descobrir novos caminhos. Estamos convicta que, para servir os propósitos de uma educação pela cidadania, a pedagogia tem de ser ativa, motivadora, estimulante, significativa, crítica e, acima de tudo, participativa com o intuito de ser a alavanca para uma intervenção cuidada e responsável na sociedade. Para que a prática pedagógica seja, então, determinante na preparação do jovem cidadão, que se pretende comprometido comunitariamente e empenhado socialmente, é necessário conhecer o contexto e identificar algumas questões que perturbam o ambiente da aprendizagem.

Por outro lado, sabemos que a motivação é uma das implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino-aprendizagem. Na nossa ótica, se o aluno estiver motivado, ele procura novos conhecimentos e oportunidades, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios. Contudo, quando se considera a motivação para a aprendizagem, é necessário ter em conta as características do contexto escolar. Para a maioria dos alunos, o que fazem na escola precisa de ser motivante e ter alguma utilidade. Como profissional da educação, quando nos focalizamos no espaço de sala de aula, procuramos, de imediato, e após diálogo entre

as partes, as soluções que sejam mais estimulantes e exequíveis para que os alunos participem e tenham interesse relativamente aos conteúdos abordados. Sabemos que existem áreas curriculares com conteúdos programáticos ajustados a cada ano escolar, que acabam por dificultar a *praxis* do professor no que diz respeito à abordagem de uma temática que viabilize contemplar todos os conteúdos que integram o programa.

Na realidade, o professor deve planificá-los e organizá-los em consonância com os interesses reais da turma. É aqui que a didática se torna pertinente e indispensável, na interpretação do currículo em função dos perfis dos alunos e dos contextos em que se integram – escola, comunidade, família; uma vez adequado o currículo, escolhe-se a(s) estratégia(s) e implementam-se atividades. Uma abordagem importante é-nos apresentada na conferência proferida por Fernández-Río (2016, diapositivo 14) para a questão “Qué quiero estudiar?” o autor apresenta-nos alguns objetivos, hipóteses e variáveis. Em primeiro lugar, afirma que devemos valorizar os afetos. Sem dúvida que os sentimentos são um dos elementos que constituem o ser humano, condicionam o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva. Uma relação pedagógica baseada nos afetos e nas suas diversas formas de interação que se estabelecem entre os sujeitos (reforço positivo, feedback, entre outros) é importante pois, sem eles não haveria interesse, nem motivação.

Em segundo lugar, o conferencista aponta, no diapositivo 15, para o “papel importante del alumnado, a autonomía, a relación, a responsabilidad personal y social”. Concordamos que seja importante, também, que o professor estimule o aluno, persuadindo-o de que ele possui as capacidades necessárias para a execução das tarefas, criando um clima emocional de segurança e afetividade na sala de aula. Para tal, fomentar a motivação intrínseca no contexto de educação é criar a necessidade de querer aprender, de querer agir sobre o mundo. Reiteramos o que já tivemos oportunidade de salientar; importa

promover nos alunos autonomia e responsabilidade, para que encontrem algo que os motive para aprender, para se aperfeiçoarem, para se descobrirem e rentabilizarem as suas capacidades.

Finalmente, a intervenção de Fernández-Río termina com a apresentação dos resultados de um modelo pedagógico híbrido. Os resultados deste estudo sustentam a crença de que a investigação deve centrar-se, mais frequentemente, na estrutura das tarefas de aprendizagem das unidades de ensino. Com este estudo, Fernández-Río pretendeu ressaltar a importância de se utilizar modelos e estratégias de ensino que abranjam verdadeiramente todos os aspetos do processo de ensino-aprendizagem, promovendo um ensino mais holístico centrado no aluno. Por outro lado, possibilita-se que os alunos tenham a oportunidade de desenvolverem uma aprendizagem autêntica baseada na autonomia e reflexão crítica, também defendida por nós.

Concluimos assim, com base nos pressupostos teóricos que sustentam as questões abordadas no estudo desenvolvido que, se a educação muda, muda também o desempenho do professor e do sujeito aprendente. Com a chegada da educação não presencial, um professor assume-se como um tutor no sentido literal do termo e, por isso, um facilitador da aprendizagem. Deverá saber aplicar os seus conhecimentos profissionais para que o aluno seja capaz de aceder ao conhecimento mediante acompanhamento, motivação, evolução e seguimento contínuo do seu progresso. O aluno, como consequência, deixa de assumir um papel de recetor passivo de informação passando a construir o seu próprio conhecimento, com base numa posição crítica, ativa e dinâmica. Para isso, quanto a nós, terá de haver uma preparação base, organizada e sustentada por materiais (áudio, vídeos, imagens, documentos passíveis de serem impressos, links) e por um acompanhamento contínuo e permanente por parte do professor e do tutor no processo de ensino-aprendizagem, o qual congrega, entre outros alicerces, a motivação, motor fundamental para que se atinja um grau de satisfação acentuado e por isso o sucesso na aprendizagem.



## 2 NORMAS E DIRETRIZES

Vivemos realmente tempos difíceis, como sempre foram os tempos de transição cultural, ao longo da história. Vivemos, ao mesmo tempo e por tudo isto, um tempo surpreendente, cheio de riqueza, um tempo aberto, livre, maravilhoso. Podemos ousar fazer perguntas e percorrer caminhos que outras gerações nunca puderam sequer ver entreabertos. Não podemos recusar esta responsabilidade.

(Azevedo, 2009, p. 8)

Sustentam a nossa *praxis* as teorias apresentadas, que dividimos em dois subcapítulos, partindo de uma abrangência a nível europeu e mesmo mundial, para nos focalizarmos no contexto nacional. Orientamo-nos, para tal, por documentos internacionais, como a UNESCO e a OCDE, e por documentos nacionais, emanados do ME.

A educação tem sido uma das áreas onde se tem procedido a uma reflexão e investigação continuadas sobre as transformações sociais e o seu reflexo no ensino, quer do ponto de vista da organização, quer sobre a função da escola e os currículos a implementar, quer sobre o perfil do aluno a desenvolver. Os sistemas educativos europeus enfrentam grandes desafios ao nível do sucesso educativo e Portugal não é exceção.

Quando olhamos para o futuro, vemos numerosas incertezas sobre o que será o mundo das novas gerações. Na evolução para as modificações fundamentais dos nossos estilos de vida, a educação

desempenha um papel preponderante. Um dos desafios mais difíceis será o de nos prepararmos para enfrentar a complexidade crescente e a rapidez das transformações que caracterizam a evolução da humanidade. Por essa razão invocamos Roberto Carneiro, Ministro da Educação do XI Governo Constitucional de Portugal, que nos mostra na nota introdutória à edição portuguesa do Relatório da UNESCO (1998) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a sua visão prospectiva relativa à educação.

[O] novo século, tempo de esperança por excelência, encerra um precioso tesouro que pode ser a chave da conversão de uma utopia inalcançável em visão motora e mobilizadora das consciências e das boas vontades. Esse fabuloso tesouro a descobrir pelas gerações vindouras, o qual pode constituir os alicerces de um “humanismo XXI” a partilhar no oceano da intensa comunicação que caracteriza o tempo próximo, é nada mais, nada menos do que a Educação. (Delors *et al.*, 1996, p. 9)

O desempenho escolar é um vetor-chave na análise do impacto de qualquer sistema educativo pois, para além de traduzir o resultado individual de cada aluno. Reflete, igualmente, o resultado de opções políticas e de estratégias locais e nacionais, adotadas na sequência da qualificação da população. Um dos maiores desafios da escola atual encontra-se na capacidade de dar resposta à diversidade social dos públicos do sistema de ensino.

Tal como referido, a educação representa um dos direitos humanos fundamentais e um bem público de enorme relevância, dada a implicação que assume nos processos de desenvolvimento humano. De facto, a sociedade contemporânea caracteriza-se por ser uma sociedade em permanente mudança, transformando-se e complexificando-se constantemente com implicações na vida cultural, económica e social.

Em conformidade com estas mudanças, os modelos de aprendizagem, de vida e de trabalho também se alteram.

Tendo em conta a globalização e as exigências de um mundo mais competitivo, emergem vários documentos normativos ao longo dos anos, numa tentativa de acompanhar a evolução e as tendências educativas dos outros países da União Europeia (UE).

A Comissão Internacional sobre Educação no século XXI, criada em 1993 pela UNESCO e presidida por Delors, considera a “educação como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social” (Delors *et al.*, 1996, p. 11). Para que esse objetivo se concretizasse, no final do século XX, a ação da UNESCO distinguiu-se pela publicação de um relatório de avaliação global que ficou conhecido pelo nome do presidente da comissão que o elaborou.

Como surge sublinhado nesse relatório, Delors realça a importância da educação para o desenvolvimento contínuo e integral quer das pessoas, quer das sociedades. Nele se apresenta uma ampla reflexão sobre o novo cenário da globalização das atividades humanas e das suas implicações para a política educacional e, com base nessa análise, ficam estabelecidos quatro pilares fundamentais para a educação no século XXI, a saber:

- aprender a conhecer (adquirir os instrumentos da compreensão);
- aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente);
- aprender a viver juntos (a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas);
- aprender a ser (via essencial que integra as outras três).

Em rigor, estes quatro saberes estão interligados e não podem ser pensados de forma isolada. Pelo contrário, é preciso que as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, desenvolvam competências de um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas,

combinando de maneira flexível as quatro aprendizagens fundamentais. “É este *continuum* educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade, que a comissão entendeu designar por educação ao longo de toda a vida” (*idem, ibidem*, p. 15).

Relativamente ao saber, a UNESCO solicitou a Edgar Morin que exprimisse as suas ideias sobre a essência da educação do futuro. Então, no texto intitulado *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, o autor afirma que “existem sete saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tratar em qualquer sociedade ou cultura, sem exceção nem rejeição, segundo os costumes e as regras próprias de cada sociedade e de cada cultura” (Morin, 2002, p. 15). Esses saberes indispensáveis para o agir cívico de cidadão consciente no mundo globalizado e do conhecimento são:

- *o conhecimento* (a reflexão sobre como se chega ao conhecimento, que não pode ser exclusiva dos filósofos e deve iniciar-se cedo nos sistemas educativos);
- *o conhecimento pertinente* (que apenas se pode alcançar através da interligação de saberes ou interdisciplinaridade, pois toda a realidade é multidimensional, e da contextualização);
- *a identidade humana* (o relacionamento entre indivíduo-sociedade-espécie, a complexidade humana que pode ser compreendida através das artes);
- *a compreensão humana* (ensinar a compreender os outros); a incerteza (analisando retroativamente a História, pode ensinar-se a ecologia da ação);
- *a condição planetária* (a construção da consciência da degradação da vida planetária e das ameaças nuclear e ecológica);
- *a antropo-ética* (a relação indivíduo-sociedade, a construção do indivíduo solidário e responsável).



Verificamos que estes conhecimentos não são apenas profundas reflexões sobre a educação, mas uma proposta de currículo universal, atual e futuro. Questionamo-nos, pois, face ao realce da educação para o desenvolvimento do ser humano:

– Porquê e para quê investir na literacia?

Quando nascemos trazemos uma disposição para aprender, independentemente da forma e do tempo em que possa ocorrer. Uma das mais importantes expectativas, a nível social, é que “a Escola cumpra o seu papel educativo e cultural, possibilitando aos alunos, que lhe são confiados, a aquisição de um nível elevado de literacia” (Trindade, 2002, p. 16).

## **2.1 PORQUÊ E PARA QUÊ INVESTIR NA LITERACIA?**

No seguimento das preocupações, decorrentes das duas grandes guerras mundiais, a UNESCO assume como principal objetivo contribuir para a paz, o desenvolvimento humano e a segurança no mundo, fomentando o pluralismo, reconhecendo a diversidade, promovendo a autonomia e a participação na sociedade do conhecimento.

O termo literacia tem vindo a ser utilizado para concetualizar um novo conceito que tem por base as três competências-chave elementares – leitura, escrita e cálculo, logo, o ser humano, sem dar conta, está rodeado pelo mundo da literacia.

Tomemos, como exemplo, os vários sentidos que têm sido atribuídos a este termo. Azevedo & Sardinha (2009, p. 1) dizem-nos que o “termo literacia designa não apenas a capacidade para ler e escrever, utilizando a informação escrita de forma contextualmente apropriada, em contextos diversificados de uso, como igualmente a motivação para fazer”. Corroboramos a opinião dos autores, pois a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo contínuo e progressivo, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades de

compreensão, produção e uso integrado do conhecimento, levando assim à construção de um elevado nível de literacia, centrando-se esta no uso e não na obtenção de competências.

Como sublinhou Torres (2008), literacia é uma componente essencial da educação e corresponde a um direito básico da pessoa: a capacidade de cada um em usar a informação escrita constitui um direito, independentemente da idade, da frequência ou de um determinado sistema escolar.

A conexão destes saberes, capacidades e competências com uma sociedade de bem-estar e com o desenvolvimento económico são, nos dias de hoje, um estímulo suficientemente atrativo para que a educação para a literacia seja concebida, nas sociedades desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento, como um autêntico projeto nacional, transversal a toda a sociedade. Não podemos, portanto, esquecer que a recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, datada de 2016, sublinha a importância da educação se adequar à nova realidade europeia, apresentando como competências essenciais, a comunicação na língua materna, em línguas estrangeiras, a competência matemática, a digital, bem como as competências sociais e cívicas, complementadas pelo espírito de iniciativa e empresarial, pela sensibilidade e expressões culturais; como que sintetizando todas elas, o quadro remata com a competência de *aprender a aprender* (Parlamento Europeu e Conselho, 2016, pp. 10-15).

Educar para a literacia implica, pois, exercitar, em todos os contextos possíveis, atividades fomentadoras da aprendizagem e da exercitação da língua, numa pluralidade de situações e de práticas, procurando familiarizar o aluno com formatos textuais diversos, contribuindo para o desenvolvimento das competências essenciais ao seu percurso de vida.

Os autores Braunger & Lewis (2006, p. 140) frisam que a chave para o sucesso em literacia reside na “criação de oportunidades plurais de interação com os materiais literácitos, assegurando que estes, para

além de significativos e relevantes para os alunos, deverão ser-lhes *acessíveis* na multiplicidade dos contextos em que eles interagem e se movimentam. Tal significa, *grosso modo*, a necessidade de um envolvimento coletivo e de um comprometimento com os princípios de uma educação para a literacia. Se a escola e os seus profissionais, bem como as práticas que nela ocorrem, dentro e fora das salas de aula, são importantes, não devemos descurar, igualmente, os gestos e as atitudes das comunidades envolventes.

Um problema que, cada vez mais, se coloca aos pais e aos professores em geral, tem a ver, precisamente, com a introdução, na vida pessoal e escolar dos estudantes, de novas formas e ferramentas de leitura e de escrita que podem concorrer com as metodologias usuais de promoção da literacia em leitura nos mais diversos níveis de escolaridade. Neste sentido, e de acordo com a nossa experiência profissional, não podemos dispensar a leitura, seja ela ocupacional ou informativa, de ferramentas digitais ou não, de livros, de revistas e de jornais, sob pena de os alunos acabarem por ver a sua formação empobrecida e não alcançarem o sucesso “numa sociedade em que as exigências de literacia são cada vez maiores” (Lopes, 2004, p. 26).

Todo o meio envolvente do indivíduo tem um papel relevante na valorização e promoção das práticas de literacia, como referem Azevedo & Sardinha (2009, p. 3) quando afirmam que “a aceitação colectiva de um projecto educativo baseado na literacia, com uma efectiva participação de todos os actores envolvidos (pais, bibliotecários, empresários, responsáveis pelos mass media, decisores e agentes políticos), constitui uma mais-valia quando se trata de promover e de garantir a consecução de práticas efectivas e significativas”.

Efetivamente, a literacia é fundamental na vida moderna. Nas sociedades dominadas pela palavra escrita, é uma condição essencial para os cidadãos de todas as idades. É crucial para se poder conseguir e/ou manter um emprego, para se ser um consumidor ativo e bem

informado, para se tirar partido do mundo digital. Neste caso, explorando adequadamente o potencial das TIC, consegue-se aproximar a aprendizagem do potencial aprendente (CE, 2001). Na realidade, no atual contexto nacional, para recorrer às TIC e tirar o melhor partido das suas potencialidades, são indispensáveis competências para lidar com estas novas ferramentas. Com elas acreditamos poder implementar “pedagogias inovadoras” tendo por alvo levar os alunos a “aprender as necessidades de aprendizagem”, a “trabalhar em parceria” e a procurar a excelência, conferindo ao aprendente o papel de protagonista” (*idem, ibidem*, pp. 28-29).

Podemos aferir que esta interação entre pares, interligando a teoria e a prática, promovendo a reflexão, são estratégias implementadas por nós junto dos nossos discentes, resultando numa mais-valia para ultrapassar as dificuldades e os medos de se exporem perante os colegas de turma. Aqui, o professor desempenha o papel de ‘mostrar’ novos caminhos, ‘conduzindo-os’ à descoberta, fomentando a autonomia e o espírito crítico.

De facto, o importante na profissão docente não é extrair conhecimento dos livros, mas como extrair conhecimento deles, de imagens, de sons, de vídeos, criando-se situações propícias a uma “aprendizagem eficaz” e possibilitando-se a “construção coletiva do conhecimento” (Okada, 2009, p. 60) concomitantemente pelo recurso às TIC, uma vez que estas transformam o contexto social, reestruturando o modo como pensamos, construímos conhecimentos e nos relacionamos uns com os outros.

Dada a preocupação crescente com o nível nacional e internacional de literacia, muitos estudos, suportados em avaliações quantitativas e qualitativas, se têm realizado com o intuito de avaliar as reais competências literácitas - de leitura, escrita e cálculo. A evidenciar este interesse e preocupação com os níveis de literacia emergem e têm-se intensificado estudos científicos, quer a nível nacional, quer a nível internacional, o que se pode comprovar na existência de um conjunto

de relatórios de estudos sobre literacia e/ ou respectivas sínteses que periodicamente proliferam e que desenvolveremos no subcapítulo seguinte, tal como o relatório dos estudos PISA, do PNL, do Programa da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE).

Emmitt (2006) afirma que promover uma pedagogia de literacia crítica nas aulas de Português não compreende apenas ler e escrever com espírito crítico, implica também pensar o mundo de modos diferentes, o que requer ferramentas analíticas para ler/ interpretar e escrever ou criar textos criticamente. Para tal, os alunos precisam de se aperceber que os textos não são neutros, pois os seus autores fazem escolhas que privilegiam determinadas visões do mundo sobre outras; enquanto leitores/observadores, precisam de compreender o código ou como analisar a estrutura de construção dos textos, como construir textos que se afastem dos estereótipos e lugares-comuns, encarando-os como desafios para modos alternativos de pensar e de agir.

Pensar a escola do século XXI implica um olhar permanente e desafiante sobre a aprendizagem como um processo interativo, dinâmico e em constante desenvolvimento. De acordo com o Jornal Oficial da UE, a respeito de competências essenciais, o Parlamento Europeu entende que os estudantes devam participar ativamente na sua educação.

[T]odas as formas de educação devem fomentar a aquisição de competências em matéria de democracia, apoiando os conselhos de estudantes e permitindo que os estudantes assumam uma co-responsabilidade na sua educação, conforme consagrado na Carta dos Direitos dos Estudantes; apela, neste contexto, a um debate aprofundado na sociedade europeia sobre a função e o papel da educação e sugere que esse debate se realize no âmbito da Ágora dos Cidadãos Europeus. (CE, 2011, p. 11)

Neste novo século, os jovens precisam de conjugar saberes e valores e entendê-los como formas de compreender o outro e, concomitantemente, de compreender o mundo. De novo, damos atenção ao Relatório para a UNESCO, em evidência desde o início deste capítulo. Nele, é referido que a educação, para além de contribuir para os valores de solidariedade, também se deve dedicar ao conhecimento da cultura.

[C]ada indivíduo define em relação ao outro, aos outros, e aos vários grupos a que pertence segundo modalidades dinâmicas. A descoberta da multiplicidade destas relações, para lá dos grupos mais ou menos restritos constituídos pela família, a comunidade local, até a comunidade nacional, leva à busca de valores comuns, que funcionem como fundamento da solidariedade intelectual moral da humanidade. (...) A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário. (...) É (...) um novo humanismo que a educação deve ajudar a nascer, com uma componente ética essencial, e um largo espaço dedicado ao conhecimento e respeito das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações, para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspetos económicos ou tecnicistas. O sentimento de partilhar valores e um destino comuns constitui, em última análise, o fundamento de todo e qualquer projecto de cooperação internacional. (Delors *et al.*, 1996, p. 49)

Na escola, importa que todos os alunos aprendam a ser sociáveis e capazes de se assumirem com dignidade, na relação com os outros, com vista a uma integração plena na sociedade, dotados de um conjunto de conhecimentos e capacidades que lhes permitam gerir autonomamente os seus projetos de vida. Deste modo, a instituição já não é vista, apenas,

como um lugar de transmissão de conhecimentos, deixando de ser somente ‘ensino’ para passar a ser também ‘educação’, dizendo respeito a todos os cidadãos, que passam a ser atores e já não simples consumidores passivos duma educação dada pelas instituições. Quando encarada na sua totalidade, deve tornar-se espaço de aprendizagem coletiva, verdadeiro contexto de formação (Canário, 2005), promotora de uma educação capaz de ir para lá das metas acadêmicas tradicionais, de uma cultura humanista, com uma intencionalidade pedagógica clara, dando sentido ao caminho – educar e orientar o olhar para o otimismo, para o positivo, para a competência pela exigência, para o diferente.

Na verdade, há muito que os alunos deixaram de ser meros recetores ou consumidores de conhecimento, para se assumirem como construtores de significados partilhados num exercício articulado com os seus pares e com os professores. Aposta-se, agora, na autonomia dos aprendizes, para que se assumam, simultaneamente, críticos e reflexivos, apostando na melhoria das suas aprendizagens, implicando o conhecimento do sentido que os alunos atribuem ao que lhes é proposto e como percebem e sentem as circunstâncias que são utilizadas para o fazer.

Conhecendo as necessidades educativas dos alunos, dos seus contextos regionais e locais, há a necessidade de diferenciar/flexibilizar o currículo e contextualizar a ação educativa. A gestão flexível do currículo coloca o professor perante alguns dilemas. É precisamente a procura de respostas que o leva a questionar as suas práticas, problematizar as relações entre teoria e prática, a sua conceção do que é ser professor, equacionando o seu papel como promotor do desenvolvimento das potencialidades dos alunos, incluindo as suas capacidades de crítica e de criação (Fernandes, M. , 2000).

Para Roldão (2000, p. 81), flexibilizar é poder introduzir no currículo uma “construção flexível, moldável, adaptável às vias mais adequadas à consecução da aprendizagem, requerendo uma articulação que se opera e regula entre o nível do prescritivo nacional e o nível do

significativo contextual”. A flexibilização curricular pressupõe uma apropriação da gestão do currículo por parte dos professores, com vista à promoção da aprendizagem e do sucesso educativo, objetivos muitas vezes não alcançados, face a propostas desadequadas às situações reais e a populações escolares acentuadamente heterogêneas. A este propósito a CE (2010), relativamente aos Ensino Básico (EB) e ES considera que a adaptação do currículo escolar às competências é essencial.

[O]s progressos alcançados na adaptação dos currículos escolares às competências essenciais constituem um passo positivo, embora seja fundamental envidar mais esforços, nomeadamente através do reconhecimento e da certificação das competências adquiridas na formação não formal e informal, e apoiar a aquisição de competências essenciais por parte de jovens em risco de insucesso escolar e exclusão social. (CE, 2010, p. 12)

De acordo com a CE (2007), a qualidade da educação de um país dependerá, necessariamente, da qualidade da formação dos seus professores. Estes desempenham um papel vital na sociedade ao ajudar os indivíduos a desenvolver o seu potencial de crescimento pessoal e bem-estar e, ao contribuir para por em ação um leque complexo de competências de que irão precisar como cidadãos. As conclusões dos estudos nacionais e internacionais, centrados na problemática da literacia, mostram que os alunos concluem o EB sem terem adquirido hábitos de leitura e sem uma proficiência neste domínio que lhes permita fazer face às necessidades da vida activa na sociedade atual.

Pela importância que merece a literacia, a UNESCO declarou a década de 2003-2012 como a Década da Literacia, caracterizando literacia como um “direito humano” e como um “aspeto-chave” para que cidadãos e países consigam atingir objetivos de desenvolvimento



(Lind, 2008, p. 11). Nesta perspetiva, a literacia é um direito universal que promove a participação livre dos cidadãos e o desenvolvimento das sociedades.

Relativamente ao percurso da investigação internacional sobre literacia, sabemos que os primeiros estudos foram realizados nos séculos XVIII e XIX. Nestes, literacia era “redutoramente definida como a capacidade das pessoas saberem ou não assinar o seu nome” (Monaghan & Hartman, 2000, p. 112). Na primeira metade do século XX, houve uma mudança no entendimento do conceito que passou a estar diretamente associado à escolaridade. Deste modo, o estudo dos níveis de literacia – para definir a taxa de literacia de cada país – era realizado segundo metodologias de avaliação indireta que tinham como única variável os “níveis formais de escolaridade”, informação que era recolhida a partir dos censos às populações.

Recordamos que, em Portugal, os resultados do Relatório do PISA alertaram as consciências dos políticos e dos educadores para o tema da literacia, em geral, e da literacia da leitura em concreto, uma vez que o enfoque estava na avaliação da literacia das leituras.

O domínio de competências de literacia é fundamental nas sociedades contemporâneas, em que vivemos, rodeados de informação escrita em vários suportes e em que diversas dimensões da vida dos indivíduos as implicam ou convocam. A literacia é, atualmente, condição de acesso à informação e à cultura, a sua ausência ou limitação implica a impossibilidade de autonomia e do exercício pleno da cidadania. Como tentaremos equacionar nesta pesquisa, há também implicações no desenvolvimento das capacidades cognitivas e de reflexividade individual. Com base nos dados recentes da OCDE (2013, p. 36), a população portuguesa continua a apresentar níveis de escolaridade muito baixos e, mesmo entre a geração jovem, continua abaixo da média dos países desenvolvidos.

Para colmatar esta situação, têm sido criados programas específicos de incentivo à leitura e à escrita, quer a nível nacional, quer

internacionalmente. Assim, no que se refere à próxima década, o Conselho da UE, em Maio de 2009, chegou a acordo em relação a um novo quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação, que se prolonga até 2020. Este novo quadro estratégico prevê novas metas ao nível da leitura, da matemática e das ciências, devendo a percentagem de alunos com fraco aproveitamento diminuir para valores inferiores a 15 % até 2020 (CE, 2011).

Nas palavras de Otilia Sousa (2007), a atividade de leitura possibilita-nos a evasão, a descoberta de outros espaços, tempos, mundos e outras vidas, permite-nos vivenciar experiências gratificantes, compreender melhor o mundo, desenvolver estruturas afetivas a partir da identificação com personagens, sentimentos, problemas ou perspectivas (no caso da leitura de ficção). Permite-nos, também, um maior desenvolvimento social (compreensão dos outros), um alargar dos conhecimentos, o acesso ao saber e ao desenvolvimento de competências de leituras, para outras leituras, e como ferramenta de comunicação. Ainda de acordo com a autora, ler implica mobilizar diferentes estratégias que facilitem a compreensão leitora. Quando nos remetemos ao contexto escolar, verificamos que a leitura é um dos principais instrumentos para aquisição dos conhecimentos transmitidos nas diferentes disciplinas escolares, e podemos constatar que, muitas vezes, o problema do insucesso e das dificuldades com que os estudantes se confrontam, estabelecem uma incapacidade para utilizar, de forma ajustada, as suas estratégias de leitura (Araújo, 2005; Fang & Schleppegrell, 2010; OCDE, 2010).

Considerando que os leitores são, em primeira instância, os atores da construção da escola, espaço onde mais se concentra o conhecimento científico e teórico (Dionísio, 2000), é justamente nesse espaço que se constroem e formam, em maior escala, comunidades de leitores com condições propícias ao desenvolvimento das competências de literacia. É fundamental centrar a discussão na escola e nas conceções e práticas dos professores acerca dos processos usados para construir e reconstruir

os sentidos dos textos, propiciar competências de leitura de nível superior, visando a formação de leitores autônomos, isto é, leitores capazes de interagir com materiais escritos de diversos formatos (géneros) e em diversos suportes para, a partir deles, construir conhecimento.

O que observamos, tendo em conta os sucessivos resultados do PISA e o desempenho apresentado por Portugal é que se torna necessário formar leitores proficientes, capazes de usar, compreender e refletir sobre materiais escritos diversos em diferentes contextos, modos de apresentação e graus de dificuldade de forma autónoma e progressiva.

Dentro deste contexto o professor desempenha um papel fulcral:

- interage;
- transmite conhecimento;
- propicia a participação do aluno;
- possibilita uma atividade de leitura integral;
- propicia o desenvolvimento da autonomia desse aluno com capacidade crítica, reflexiva e interpretativa em qualquer tipo de texto e em qualquer contexto.

Por outro lado, é possível perceber, ainda, que as competências de literacia são também condicionadas pelo contexto familiar, pela fase do ciclo de vida em que os indivíduos se encontram, e pelas práticas diárias de contacto com o escrito, seja na vida quotidiana, seja na vida profissional.

Em síntese, educar para a literacia implica olhar a sociedade como um todo, buscando na especificidade das partes os elementos centrais que as caracterizam, desenvolvendo programas que, tendo em conta estes contextos plurais, auxiliem ao desenvolvimento cultural de todos e permitam entender a educação como um processo criativo.

Se o conceito – literacia – está associado à relação que existe entre a leitura e a escrita, já que cada um se influencia ao longo do processo

de aprendizagem, defendemos que a educação para a literacia deva ser assumida como um projeto coletivo e partilhado, que requer trabalhos coordenados em diversas frentes, como por exemplo a criação de clubes de leitura, o contrato de leitura (CL), incluindo variáveis diversas que podem e devem ser exercitadas conjuntamente. Se as práticas de literacia forem acompanhadas de um trabalho com as famílias (e até com outros colegas professores, num trabalho interdisciplinar e colaborativo), sensibilizando-os para a criação de contextos de aprendizagem, estaremos a promover o sucesso em literacia.

## 2.2 QUE IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL?

Uma vez que está inserido na UE e deseja continuar o seu desenvolvimento económico e social, num mundo cada vez mais competitivo e de livre mercado, Portugal tem continuamente executado remodelações no seu sistema educativo para fazer face à competitividade exterior e dar respostas a organizações como a OCDE ou o PISA que visa avaliar as capacidades dos alunos de 15 anos sobre a aplicação dos conhecimentos em saberem aplicar os conhecimentos aprendidos no seu quotidiano.

Desse modo, ditado pela necessidade de mudança, à adaptação aos novos desafios da Educação em Portugal e à constante evolução da sociedade em que a escola está inserida, Portugal tem feito investimentos. Tendo em conta o referido, Morgado (2008) sublinha que todos os programas, planos nacionais, concursos e projetos lançados pelo ME pretendem contribuir para a aproximação de Portugal aos países da UE, no que concerne as metas traçadas e relativamente às quais ainda se encontra distante.

Em 2008, numa comunicação, intitulada *Melhorar as Competências para o Século XXI: Uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar*, o Presidente da UE, Durão Barroso, dirigindo-se ao Comité económico e social Europeu, ao Comité das

regiões, reforça a tónica da preparação para uma aprendizagem ao longo da vida, reconhecendo que os programas curriculares têm de ser pensados e organizados para auxiliar os alunos a (re)construir os conhecimentos, as competências e as atitudes para que os possam aplicar na prática, isto é, passar do *saber* para o *saber fazer*. Para que os alunos desenvolvam as competências necessários à vida, é necessário que o ensino não seja apenas debitado, mas que o discente aprenda a refletir sobre a razão e o objetivo das suas aprendizagens, com vista a que se aplique um reforço das competências aprender a aprender. É feito ainda um apelo aos docentes que utilizem *novas abordagens didáticas*. Na sua opinião, devem adotar-se outros métodos pedagógicos com o intuito de o aluno corrigir as suas atitudes, melhorar a sua aprendizagem e o seu desempenho e, assim, reduzir o abandono escolar. Quanto à avaliação das aprendizagens, dá primazia à utilização da avaliação formativa, a fim de identificar e resolver atempadamente os problemas, fornecer o feedback, “*adaptar o ensino às necessidades dos alunos*” e auxiliar os docentes “*a refletir sobre os progressos alcançados*”, podendo, deste modo, ajustar as suas estratégias.

Portugal tem uma importante tradição de cooperação em matéria educativa, com a Europa, sendo atualmente sujeito ativo nas grandes iniciativas internacionais, o que tem contribuído para a promoção da dimensão europeia e internacional do sistema educativo português.

O relatório PISA é, hoje, talvez, o exemplo mais conhecido dos estudos internacionais, cuja publicação dos resultados dá origem a diversas conferências nacionais e internacionais, pois visa avaliar as capacidades que os alunos de 15 anos têm na aplicação dos conhecimentos aprendidos no seu quotidiano.

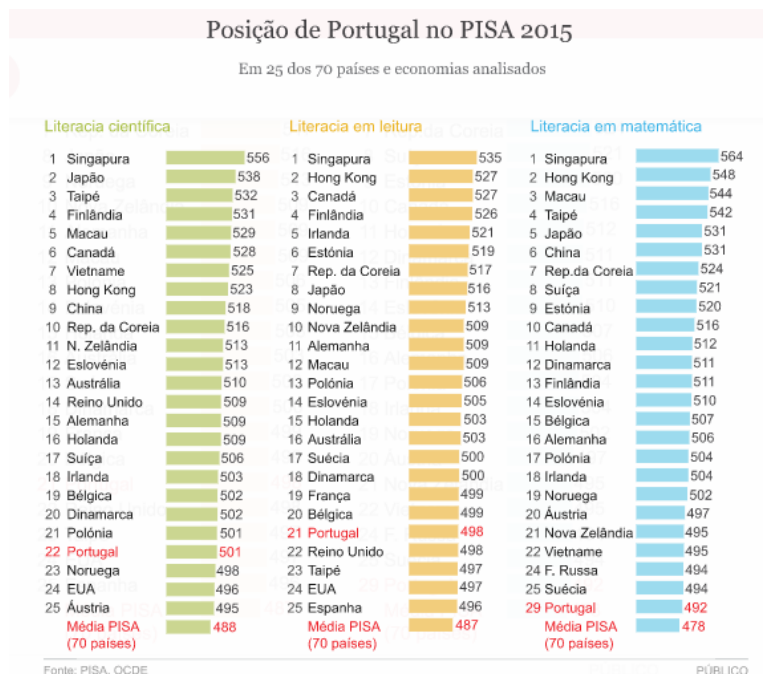


Figura 1 - Posição de Portugal no PISA 2015

Segundo a OCDE, o PISA, pela imagem de credibilidade que este programa alcançou, e pela forma de regulação bem-sucedida (Costa A., 2011), evidencia, também, a importância de cumprir os requisitos de qualidade, equidade e eficiência, no ensino-aprendizagem acreditando que os melhores sistemas educativos podem servir de inspiração para ajudar os estudantes a aprender melhor, os professores a ensinar melhor e a tornar os sistemas mais efetivos.

Como podemos constatar pela imagem acima apresentada, confirma-se a consistência da evolução positiva dos resultados em Portugal. Considerando apenas os 35 países/economias que integram a OCDE, dos 72 participantes no estudo, Portugal alcança agora as seguintes posições: 17.º a Ciências com 501 pontos, 18.º em Leitura com 498 pontos e 22.º a Matemática com 492 pontos. Destacamos a subida dos resultados dos alunos portugueses em todas as áreas desde a

sua primeira participação em 2000 (ano da primeira edição do teste internacional PISA), ficando acima da média da OCDE em todos os domínios como refere o relatório PISA 2015.

[N]o que concerne aos resultados, Portugal tem tido um percurso muito positivo. Ao longo das seis edições do estudo, em todos os domínios, a tendência de evolução global dos resultados mostra-nos uma subida gradual, que também se reflete na melhoria da posição nacional no contexto dos países participantes e em relação ao resultado médio dos países da OCDE. É de salientar que, pela primeira vez, o resultado nacional nos três domínios está acima da média da OCDE. (PISA, 2015, p. viii)

Ainda no mesmo relatório, podemos ler o enquadramento dos resultados face aos objetivos pretendidos.

[O]s resultados do PISA, nas suas diferentes dimensões, são utilizados, em cada país e economia, para estimar os conhecimentos e as competências dos seus alunos, comparativamente com os dos alunos dos outros participantes. A análise multidimensional do desempenho dos alunos e das variáveis de contexto, permite desenhar políticas e definir estratégias que concorram para a melhoria dos sistemas educativos nacionais. (PISA, 2015, p. 2)

Em 2017, decorre o estudo piloto cujo objetivo é validar os materiais do teste a aplicar no estudo principal do PISA 2018. O domínio principal a avaliar, no relatório de 2018, será a literacia de leitura, estando prevista a participação de cerca de 80 países/economias, sendo Portugal um deles.

À semelhança dos seus parceiros europeus, Portugal está, ainda, envolvido na promoção do objetivo estratégico da Europa para a próxima década (2020). Existem vários programas destinados a reforçar a eficácia dos sistemas de educação e formação (EF), em que os países, entre os quais Portugal, assumiram compromissos e definiram metas comuns para a próxima década.

Segundo o ME (2010, pp. 12-13), com a intenção de melhorar a eficiência dos sistemas de EF, estes programas prosseguem objetivos comuns e adotam as seguintes metodologias para a próxima década:

- (i) formulam metas a alcançar num período de 10 anos;
- (ii) quantificam e medem os níveis de aproximação das metas, a partir de indicadores específicos;
- (iii) acompanham anualmente os progressos de cada país;
- (iv) realizam um balanço intermédio em 2015, para reavaliar as metas, em face dos progressos verificados.

Em Portugal, as metas traçadas para 2015 (ano em que iniciamos esta nossa investigação), a nível nacional, partiram da identificação de algumas áreas que, segundo o ME (2010, p. 15), continuam a exigir especial atenção e investimento estratégico: os níveis de competências básicas dos jovens e a saída precoce do sistema de ensino e formação. Assim, a título ilustrativo, Portugal comprometeu-se a assegurar, até 2020, a melhoria nos níveis de competências básicas, mensuráveis pelos resultados obtidos pelos jovens de 15 anos nas provas de Literacia, Matemática e Ciências, nomeadamente no que se refere aos domínios “Competências básicas em Leitura, Matemática e Ciências” da EF 2020 (UE) e “Competências básicas dos alunos” das Metas Educativas 2021 – Organização de Estados Ibero-americanos (OEI).

Devido ao exposto, podemos concluir que, então, cabe à escola, um papel fundamental para preparar os seus alunos da melhor maneira possível, munindo-os de todos os instrumentos e competências para singrarem numa sociedade como cidadãos integrais e completos.



### 2.2.1 Desafios para a promoção da leitura

Vivemos numa sociedade onde o domínio da leitura se tornou numa atividade de extrema importância para o sucesso na vida de qualquer ser humano. Se é certo que a sociedade está em permanente mutação, é do senso comum que a leitura continua a desempenhar um papel indispensável na vida quotidiana de qualquer cidadão, tornando-se um suporte para compreender e interpretar o mundo que nos rodeia.

Internacionalmente, multiplicam-se as conferências sobre a promoção de leitura, surgem com frequência relatórios sobre o desempenho dos alunos de vários países e as recomendações aos governos para que assumam a promoção da leitura como uma prioridade política.

Os resultados dos estudos internacionais não têm sido particularmente elogiosos no que toca às competências de leitura dos alunos portugueses, justificando-se que se proceda a uma análise objetiva da situação, que fundamente as medidas de intervenção necessárias.

O Despacho Conjunto nº 1081/2005 apresenta a equipa de coordenação do PNL bem como o principal fundamento do mesmo.

[U]ma resposta institucional à preocupação pelos níveis de iliteracia da população em geral e particularmente dos jovens, à saída do ensino obrigatório, definindo o conjunto de estratégias consideradas adequadas com vista à plena aquisição de competências de leitura. (Presidência do conselho de Ministros e Ministério da Educação e da Cultura, 2005, p. 17807)

Este projeto foi uma iniciativa do Governo de então, com a responsabilidade partilhada do ME (atualmente designado Ministério da Educação e Ciência), do Ministério da Cultura e do Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares. Era composto por duas etapas (a

primeira de 2007 a 2011 e a segunda a partir de 2012) e nos seus pressupostos estava bem vincada a preocupação dos governantes em despertar o interesse pelo livro e o prazer da leitura, abrangendo todos os setores da população, assim como o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita. A primeira etapa, que se iniciou no ano letivo de 2006/2007, previa ser concluída com a divulgação dos estudos e dos resultados da avaliação dos programas que foram concretizados durante este primeiro ciclo de implementação de cinco anos. Posteriormente e com base nestes resultados e nesta análise, seria iniciada a segunda etapa, com a redefinição de novas metas, estudos e programas.

Efetivamente, a leitura é considerada uma ferramenta indispensável que permite aos leitores aceder a um conjunto de experiências e conhecimentos. É, ao mesmo tempo, encarada como fator crucial no aumento das competências de literacia dos cidadãos, e proporciona uma maior capacidade de os mesmos responderem eficazmente às exigências colocadas pela mudança constante de tudo. Ela apresenta-se, portanto, como uma competência que tem merecido, por parte dos países que integram a OCDE, uma atenção especial, visível no desenvolvimento dos diversos projetos de promoção da leitura a nível internacional (Neves, Lima & Borges, 2008).

Esta preocupação pela literacia de leitura, dos alunos em particular e dos cidadãos em geral, é também partilhada pelos governantes nacionais e internacionais e agentes educativos. O conceito de literacia apresentado pelo Gabinete de Avaliação Educativa (GAVE, 2004) remete-nos para o envolvimento direto dos alunos na aplicação dos diversos conhecimentos.

[A] capacidade de os alunos aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas numa variedade de

situações. O conceito é mais amplo do que a noção histórica da capacidade de ler e escrever e é medido num continuum. Não podendo ser reduzida à dicotomia de ser ou não ser letrado. (ME, 2004, p. 8)

Na verdade, têm sido efetuados estudos com o intuito de, entre outros objetivos, analisar esta problemática e melhorar os hábitos de leitura das crianças e dos jovens; apontamos os exemplos do PISA e do PNL, os quais são explorados e explicados ao longo da presente investigação.

A resposta institucional relativamente à preocupação de aumentar os níveis de literacia da população portuguesa, principalmente da dos mais jovens, manteve-se através do lançamento, pelo ME, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, do PNL, em 2006. Este concretiza-se “num conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar” (Santos, Neves, Lima & Carvalho, 2007, p. 35).

Salienta-se igualmente a dificuldade de promoção da leitura autónoma e recreativa na fase da adolescência, fase em que muitos jovens pensam que ler é um ato não muito bem visto pelos seus pares.

No que diz respeito às bibliotecas escolares, estes espaços foram apetrechados com novos títulos e foram nomeados professores para as chefiar. Surge, pois, a figura do professor bibliotecário que desempenha um papel fundamental na promoção da leitura nas escolas, já que é um conhecedor das estratégias adequadas para o fazer. Nesta perspetiva, passou a ter uma dupla função: mediador de leitura e mediador cultural, uma vez que tem a função de fazer perceber que a leitura não é só uma fonte de prazer, é um agente potenciador de conhecimento e aprendizagem.

Criar competências de compreensão do código escrito, aumentar os níveis de leitura em diferentes suportes, elevar a utilização quotidiana do texto escrito ou enraizar hábitos e gosto pela leitura (Neves, Lima & Borges, 2008) foi sempre uma área de atuação privilegiada das bibliotecas e, de forma especial, também das bibliotecas escolares.

Em Portugal, a promoção da leitura, tendo as bibliotecas escolares como estruturas de apoio, adquire maior relevo com o lançamento do Programa da RBE, em 1996. No seu relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* define-se como campo de ação prioritário, entre outros, a aprendizagem e domínio da leitura, assim como “a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura” (Veiga, Barroso, Calixto, Calçada & Gaspar, 1997, p. 7).

A biblioteca escolar é, de resto, apontada pela literatura internacional como eixo de inovação pedagógica nas instituições educativas, capaz de contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias a um cidadão do século XXI, que incluem o desenvolvimento do espírito crítico e a criação de leitores entusiastas, hábeis na pesquisa e tratamento da informação, bem como na utilização ética da mesma.

De entre o leque de ações que visam a promoção da leitura e da literacia, as bibliotecas escolares têm dado um relevo especial à promoção da leitura recreativa, ou seja, à leitura livre, realizada por prazer, através de uma série de iniciativas que compreendem agentes e suportes diferentes e se consubstanciam na realização de atividades de divulgação do livro, do contacto entre o leitor e o autor, da disponibilização do livro através de feiras ou da Internet, da discussão à volta do livro e da leitura, da interação com o texto ou da dinamização de clubes de leitores, entre outras.

Reportamo-nos, ainda, às ideias de Neves *et al.* (2008) em que o conceito de promoção da leitura (e, portanto, de leitura também) aparece, nos estudos nacionais, associado ao aumento dos níveis de literacia, sendo esta, porém, encarada como um conjunto de

competências muito relacionadas com “o código escrito”, “o livro” e o “texto escrito”.

Lages, Liz, António & Correia (2007) subscrevem a ideia anterior, tendo consciência de que o livro passa por transformações profundas e que a aproximação do leitor ao ato de leitura deverá ter em conta esta nova realidade.

[O] livro e a leitura vivem, nesta primeira década do século XXI, num contexto competitivo muito relevante, e com uma forte dinâmica, constituído pelas tecnologias de informação. Os conteúdos que aí são apresentados correm num registo de interactividade e mobilidade muito sugestivo para os jovens, alargando, muito provavelmente de forma significativa, o seu campo de imaginação. Para o livro trata-se de recriar o seu lugar no novo mundo da sociedade em rede, experimentando novas compatibilidades com outras plataformas de comunicação. (Lages, Liz, António & Correia, 2007, p. 360)

Falar de literacia e de leitura atualmente, significa falar de literacias múltiplas, ou seja, do domínio de várias competências que permitem ler de formas diferentes, descodificar textos em suporte impresso, em suporte eletrónico ou ao vivo e falar da competência estratégica que permite analisar o contexto e decidir qual a prática de literacia que melhor responde à resolução de determinada situação.

A este propósito, os Novos Programas de Português (NPP), referidos no capítulo V desta nossa investigação, apontam para que a biblioteca seja um dos “pólos dinamizadores de actividades que envolvam toda a escola, esperando-se que desempenhem um papel relevante no que respeita à promoção da leitura, resultando em mais e melhores leitores” (Reis *et al.*, 2009, p. 26) .

É referenciada, ainda, de forma muito clara, a necessidade de a biblioteca escolar facultar o acesso a um leque variado de recursos, incluindo os recursos digitais.

[O] referencial de textos proposto neste programa requer a existência, na biblioteca escolar, de uma variedade de livros nos diferentes tipos e géneros apontados, bem como de documentos em suportes variados, nomeadamente registos audiovisuais e recursos digitais de apoio às actividades de sala de aula ou orientadas a partir dela. Esta tomada de consciência está directamente relacionada com algumas práticas de promoção da leitura com recursos às novas tecnologias e a todas as suas potencialidades, sugeridas, principalmente, pelo PNL para serem operacionalizadas em articulação com a biblioteca escolar. (ME, 2009, p. 157)

A realidade escolar com que os nossos discentes se deparam diariamente oferece-lhes um conjunto de inovações e informação transformadas em conhecimento. A leitura, enquanto competência basilar para o desenvolvimento de outras competências, remete-os também para uma nova realidade relacionada com o leque alargado de experiências que possuem. Desse modo, a leitura de um texto pode surgir em formato eletrónico (computador ou telemóvel), ao vivo (conversa com outra pessoa ou uma peça teatral) ou em papel (jornal ou livro). Saber escolher a estratégia correta, para interagir com o texto de acordo com o formato e o sistema semiótico, condição essencial para que um aluno desenvolva a sua literacia crítica e, por conseguinte, construa a sua identidade no futuro (Santaella, 2005).

Associado ao ato de ler, o Programa da RBE, no terreno há quase quinze anos, tem permitido a implementação de muitos projetos delineados, principalmente no âmbito do PNL. São disso exemplo, entre

outros, o Projecto aLeR+, lançado no ano letivo 2008-2009. Trata-se de um ‘projecto-piloto’ destinado a criar nas escolas uma cultura integral de leitura, lançado em parceria com o PNL (PNL, aLeR+ Relatório de Actividades - 2.º ano, 2008).

É possível e desejável que estas medidas se traduzam numa melhoria dos resultados mas, provavelmente, outras serão necessárias, das quais a principal será, talvez, o conhecimento mais detalhado dos nossos alunos e da sua aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade. Corroboramos a opinião de Leite (2012, p. 57): “(é) necessário envolver o aluno no ensino, fazer com que este esteja no centro, para que tenha uma participação ativa na aprendizagem e para que não desmotive ou abandone precocemente a escola”.

### **2.2.2 Programas de Português do Ensino Secundário**

O PPES, homologado em 2005, sofreu alterações, estando prevista a sua aplicação, de forma faseada (com início no 10.º ano de escolaridade), no ano letivo de 2015/2016. Este terá a designação de Programa e Metas Curriculares Português Ensino Secundário (PMCPEs).

É pertinente sublinhar que este novo programa inclui, também, um conjunto de metas curriculares que deverão ser atingidas, pelos alunos, no final dos respetivos anos letivos, onde é dada uma maior relevância à atribuição da pedagogia na sala de aula e ao enquadramento contextual dos textos (literários e não literários). A ênfase recai sobre a necessidade de contextualizar histórica e culturalmente os textos literários, de maneira a permitir o estudo da “rede de relações (semânticas, poéticas e simbólicas), da riqueza conceptual e formal, da estrutura, do estilo, do vocabulário e dos objetivos que definem um texto complexo” (Buescu *et al.*, 2014, p. 8). Na nossa opinião, também aqui existe o esforço de ultrapassar a dimensão meramente linguística do texto e procurar mensurar o seu pleno alcance comunicativo.

Cumpra ainda dizer que o PMCPES apesar de se mostrar, a nosso ver, prescritivo e redutor, sem proporcionar uma margem adequada de liberdade executória para o professor, parece recorrer ao estudo da multimodalidade do texto (na variedade de formatos e de recursos), o que é certamente salutar do ponto de vista da captação dos interesses dos alunos.

Para as políticas de EF, nacionais e europeias, valorizar a aprendizagem tornou-se uma prioridade. Com os cidadãos a adquirir e desenvolver conhecimentos, capacidades e competências, tanto em contextos não formais e informais como em contextos formais de EF, os Estados membros e a CE têm sublinhado a importância de reconhecer e valorizar os resultados das aprendizagens, independentemente de como e onde foram adquiridas (CE, 2001).

Segundo os documentos produzidos pela CE, para ter sucesso, uma sociedade baseada no conhecimento terá de articular toda a diversidade de processos de aprendizagem e os seus resultados, assegurando paralelamente a todos os indivíduos a concretização de um contínuo de aprendizagem. “A educação torna-se um recurso por excelência se se procurar a participação de cada cidadão na sociedade enquanto actor curricular, comprometido histórica, social e culturalmente com um projecto de formação em permanente construção” (Pacheco & Vieira, 2006, p. 112).

Em Portugal, a europeização da educação é um processo com grande visibilidade, na medida em que os seus efeitos podem ser observáveis a partir da análise das políticas curriculares, tendo fortes implicações ao nível do currículo, tal como o recurso à utilização das TIC no quadro da aprendizagem e em contexto de sala de aula. Se atualmente as TIC estão no centro das políticas nacionais vemos, por outro lado, a sua integração nos sistemas escolares dos países europeus está a generalizar-se progressivamente. Esta integração tem sido facilitada pelo sucesso social destas tecnologias e pela pressão económica e estratégia de desenvolvimento nas quais a Comunidade



Europeia tem apostado. As TIC e a necessidade dos sistemas educativos contribuírem para o desenvolvimento da Sociedade da Informação têm sido alvo de interesse redobrado por parte de instituições internacionais, nomeadamente da CE e da UNESCO.

A utilização do vídeo, do computador e da Internet abre ao ensino vias inexploradas, com enormes potencialidades pedagógicas e didáticas. Com efeito, sabe-se atualmente que, quantos mais sentidos entrarem na aprendizagem mais esta se torna eficaz (Coutinho, 2003). Essas ferramentas, ao apresentarem a informação de uma forma que vai para além da linguagem verbal, oferecem também possibilidades multissensoriais. Estas tecnologias devem promover nos alunos a capacidade de investigação, a iniciativa e o espírito crítico, bem como rentabilizar e potenciar as capacidades comunicacionais de professores e alunos. As TIC multiplicam e facilitam a procura de informação “levando os alunos a aprender as necessidades de aprendizagem, a trabalhar em parceria e a procurar a excelência, conferindo ao aprendente o papel de protagonista” (CE, 2001, pp. 28-29). Constatamos que a melhoria da qualidade do ensino graças à utilização das tecnologias multimédia e da Internet é uma das prioridades da cooperação europeia.

Na opinião de Fernando Costa (2008), a generalidade dos países tem em curso iniciativas de âmbito nacional que visam incentivar e promover a generalização do uso de computadores nas escolas, incluindo diversas viabilidades, desde a aquisição de computadores, à divulgação de “boas-práticas” e formação de professores.

De acordo com esta conceptualização, Coll, Mauri & Javier (2006), segundo uma visão construtivista e sociocultural dos processos de ensino-aprendizagem, categorizam três formas de uso das TIC pelos alunos:

- (i) como suporte, seguimento e apoio do professor;
- (ii) como apoio ao trabalho colaborativo dos alunos em pequeno grupo;

- (iii) como apoio à reflexão e regulação dos alunos sobre o seu próprio processo de trabalho e aprendizagem.

Adicionalmente, as TIC podem ser utilizadas como ferramentas de suporte à comunicação entre professor e aluno e também entre alunos e, simultaneamente, conceber-se como contextos virtuais alargados relativamente à atividade presencial, combinando o presencial e o virtual no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o professor, para além das aulas presenciais, pode prestar um apoio personalizado ao trabalho autónomo dos alunos de forma assíncrona, através da utilização das TIC, com o uso do *Moodle*, *email*, *blogs* ou *sites*.

As novas tecnologias são uma ferramenta importante e complementar no ensino e aprendizagem, que permitem a criação e o desenvolvimento de competências diversificadas. Estas podem ser um fator facilitador da aprendizagem e incrementar a motivação dos alunos, como aliás temos oportunidade de confirmar pelas atividades desenvolvidas pelos nossos discentes no estudo empírico.

Face ao exposto, parece-nos importante esclarecer que, no antigo programa de Português (PP), em vigor até 2014/2015, existem quatro grandes domínios: a Leitura, a Escrita, o Funcionamento da Língua e a Oralidade, tendo todos eles uma igual importância. Dentre eles, e encontrando-nos a lecionar no último ano da aplicação deste programa, demos particular enfoque às competências leitura, escrita e oralidade por estarem diretamente relacionadas com a nossa investigação. A mesma metodologia fazemos questão de utilizar com os nossos discentes, no que às estratégias diz respeito.

## **2.3 SISTEMATIZAÇÃO/REFLEXÃO**

Tendo em mente o que problematizamos em termos de orientações, refletindo sobre o alcance pretendido, concluímos que a sociedade do século XXI vive um período de transição. Designada como sociedade do conhecimento, é sobretudo na área da educação, que as mudanças

ocorrem a um ritmo vertiginoso, ditando novas necessidades. Sendo a procura de uma atualização permanente dos conhecimentos uma das preocupações maiores no nosso desempenho profissional, a procura de uma atualização permanente dos conhecimentos, ao tentar sistematizar as ideias evidenciadas neste capítulo, fazemo-lo, pois, no âmbito do perfil do professor e, por inerência, nos papeis que é chamado a desempenhar e nas competências necessárias para os assumir, muito especificamente em termos da promoção da literacia.

Os professores, que outrora tinham como principal papel ensinar são, neste século XXI, confrontados com novos papéis, bem como as competências essenciais ao desempenho da atividade docente. Passar da lógica de ensinar conteúdos, devidamente estruturados em programas e apoiados por manuais, para uma lógica de aprendizagem, em que cada aluno desenvolve um conjunto de competências essenciais – transversais e disciplinares, de acordo com as suas potencialidades e dificuldades, numa integração complexa de saberes, não é tarefa fácil, em particular, porque esta integração pressupõe a existência de um Projeto Curricular real, construído a diferentes níveis de decisão, com base num trabalho participado e colaborativo de todos os intervenientes na escola com vista abrir caminhos para outras gerações, em termos do investimento na literacia; retomamos as palavras de Joaquim Azevedo (2009, p. 8), que nos serviram para abrir a pesquisa de normas e diretrizes: “ousar fazer perguntas e percorrer caminhos que outras gerações (...). Não podemos recusar esta responsabilidade”.

Convém ressaltar que o foco nos aprendentes é enfatizado pela transição do *conhecimento* para a *competência* e do *ensino* para a *aprendizagem*, implicando isto que, desde a mais tenra idade, os indivíduos aprendam a aprender (*aprender a aprender*). Defende-se que os aprendentes devem, na medida do possível, assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem e procurar ativamente adquirir conhecimentos e desenvolver as suas competências. Contudo, sustenta-se, também, que possibilitar aos sujeitos que se tornem

aprendentes ativos significa melhorar as práticas existentes, nomeadamente através do recurso às novas abordagens oferecidas pelas TIC. A este respeito partilhamos o parecer de Ana Silva (2008, p. 8) quando considera que a centralidade no aluno, nas duas dimensões, construção e regulação da aprendizagem, pressupõe “uma relação específica do sujeito com os saberes”, uma vez que “não é algo automático” que se consegue “a partir das práticas”.

Relativamente às competências, retomamos o que houve já a oportunidade de referir, relativamente à resolução apresentada do Parlamento Europeu apresentada em 2010, evidenciando a corresponsabilidade necessária aos estudantes em termos de competências cívicas. Não podemos esquecer que estas fundamentam as restantes competências; só socialmente integrado, o sujeito pode tomar consciência da necessidade das demais competências para se assumir como cidadão ativo e responsável.

Hoje é primordial entender os professores como cidadãos/atores que contribuem para transformar as práticas profissionais – as suas e as dos seus alunos –, nas quais devem comprometer-se ativamente, mobilizando as suas competências no sentido de, continuamente, estas serem aprofundadas e até serem desenvolvidas novas competências.

As orientações das políticas educativas internacionais tais como, a “Estratégia Europa 2020”, o “Quadro Estratégico EF2020” (DGES, 2009), as “Metas Educativas 2021” (Organização dos Estados Ibero-americanos [OEI], 2010) são unânimes na definição das prioridades:

- (i) melhorar a qualidade de educação garantindo as competências essenciais e a excelência;
- (ii) melhorar a formação inicial e contínua de professores;
- (iii) reforçar a investigação científica;
- (iv) promover oportunidades de educação ao longo da vida.

Os professores desempenham um papel vital na sociedade ao ajudar os indivíduos a desenvolver o seu potencial de crescimento pessoal e bem-estar e ao contribuir para que desenvolvam um leque complexo de competências de que irão precisar como cidadãos (CE, 2007).

Na mesma linha, a CE (2001) reconhece e defende que a educação formal, promovida nas escolas, universidades e centros de formação profissional, assim como a educação não-formal e informal, fomentadas no exterior desse enquadramento, são igualmente essenciais ao desenvolvimento das competências chave de que os indivíduos atualmente necessitam, numa perspetiva pessoal, cívica, social e ou profissional.

Pinto & Pereira (2011) realçam que para o desenvolvimento dessas competências, inscritas num modelo de desenvolvimento humano e social, é fundamental a articulação entre a educação formal e não-formal. Ao combinar os estudos, o trabalho e as atividades de tempos livres com experiências de aprendizagem em contextos de educação informal, não-formal e formal poder-se-á contribuir para melhorar a qualidade e aumentar a eficácia do ensino e da formação, tornando-os mais atraentes.

Por esta razão, foi criado o “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”, elaborado por um grupo de trabalho, liderado por Guilherme d’Oliveira Martins, uma solicitação do ME, e apresentado em fevereiro de 2017 pelo secretário de Estado da Educação, João Costa. No prefácio do novo perfil, Guilherme d’Oliveira Martins, ex-ministro da Educação e coordenador do grupo de trabalho que produziu o documento recentemente homologado, refere que não existe no perfil qualquer “tentativa uniformizadora”, contrapondo antes o objetivo de “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos”, sublinhando a “base humanista” que lhe está subjacente.

O documento colocado previamente em discussão pública, apresenta as finalidades do ensino obrigatório, alargado aos 12 anos de escolaridade, elencando o conjunto de competências essenciais que se espera que todos os alunos atinjam, independentemente da via de estudos que seguem (científico-humanística, profissional ou artística), bem como a promoção da gestão flexível do currículo. “Pretende-se a identificação de um perfil que torne os alunos aptos ao exercício de uma cidadania ativa e informada e que responda aos desafios do século XXI” (Carrilho, 2017, p. 1).

Face a tudo o que foi exposto, relembramos que, em 2009, a UE definiu um novo programa estratégico para a cooperação europeia no domínio da EF2020 até 2020, substituindo o anterior EF2010. O programa identificava a necessidade de a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade se tornarem uma realidade com sistemas de EF melhor adaptados à mudança e ao mundo exterior.

Em 2014, o programa Erasmus+ assumiu o programa de aprendizagem ao longo da vida e seis outros programas, anteriormente separados, nos domínios do ensino, da formação e da juventude.

Não podemos deixar de voltar a convocar Delors *et al.* (1996), lembrando, ao citar esses quatro pilares essenciais para um novo conceito de educação, a importância de refletir, também, numa postura ponderada em relação ao aluno:

[A]prender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. (...) O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. (...) A educação primária pode ser considerada bem sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele. (Delors *et al.*, 1996, pp. 92-93)

Tendo refletido sobre as recomendações a nível europeu/mundial e tendo/nos centrado nas diretrizes do Ministério, estamos ciente de que a formação do aluno, ao longo dos tempos, não é igual a outrora; já não é uma questão de adquirir conhecimento, memorizando, mas há que auxiliá-lo a aprender a aprender ou seja, é primordial desenvolver nele capacidades de formular e resolver problemas.

Toda esta aprendizagem envolve uma interação na construção e partilha de conhecimentos, experiências, cooperação e colaboração em que são importantes os valores de respeito e tolerância. Só com estes valores é que as novas sociedades do novo século se podem constituir como ‘sociedades educativas’ de modo a que todas as pessoas possam encontrar boas oportunidades de EF ao longo de toda a sua vida. O desenvolvimento social, económico e cultural das sociedades determinou a necessidade de se considerar a educação não só como um meio de aperfeiçoar conhecimentos ou de contribuir para o desenvolvimento individual mas também como uma resposta às necessidades de desenvolvimento das sociedades.

No seguimento desses pressupostos, da escola contemporânea, espera-se que seja inclusiva, solidária e bem sintonizada com as diversas interpelações sociais; por isso mesmo, as responsabilidades sociais da escola refletem-se forçosamente no desempenho dos profissionais que aí intervêm (Trindade & Cosme, 2010), a começar pelos docentes. Com efeito, o papel do professor surge progressivamente ampliado e revalorizado, cabendo-lhe formar o carácter e o espírito das novas gerações na qualidade de “empreendedor social” (Carneiro, 2001).

De acordo com Pozo (2008), a aprendizagem é encarada como uma prática social, de diálogo, de partilha, participação interativa e não é encarada numa perspetiva isolada. O objetivo subjacente é que o ensino não seja centrado no professor que transmite conteúdos para serem memorizados, mas que o aluno atinja funções psicológicas e que utilize o raciocínio e resolva problemas.





## Parte 2 - Enquadramento empírico

---



### 3 A METODOLOGIA

O trabalho científico, em particular a investigação em educação, é uma tarefa complexa e rigorosa. Ela desenvolve novos conhecimentos acerca do ensino e da aprendizagem e exige que se esteja familiarizado com conceitos novos, vocabulário específico, capacidade de aplicar conhecimentos teóricos na correta escolha do modelo metodológico, que melhor responda às questões de partida e se enquadre nos contextos educativos a investigar. Estes conhecimentos são, muitas vezes, construídos a partir de duas grandes abordagens: a quantitativa e a qualitativa. Estes termos referem as duas tradições diferentes de investigação, cada uma com a sua terminologia, métodos e técnicas de recolha de informação adequados a cada uma delas, tais como materiais empíricos, estudos de caso, experiências pessoais, histórias de vida, entrevistas, entre outros (Denzin & Lincoln, 2006).

Ao iniciar uma investigação reconhece-se a necessidade da exatidão e rigor na recolha de dados, bem como a interpretação desses resultados. Requer-se que os dados se constituam fiáveis e válidos, como forma de dar consistência à investigação. Por muitas décadas, a maioria da investigação educacional era baseada na tradição quantitativa, conhecida como a filosofia positivista de como geramos conhecimento.

O autor Van Zanten (2004) refere que os métodos qualitativos foram desenvolvidos no final do século XIX e princípio do século XX para trabalhar com grupos que não dominavam a cultura da escrita. No entanto, nos dias de hoje, torna-se comum lermos vários estudos que possuem características qualitativas.

Na verdade, a investigação qualitativa (também conhecida como interpretativa) foca um modelo, no qual a realidade “é fixada nas

percepções dos sujeitos, busca la subjetividade, y explicar e comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (Jurgenson, 2003, p. 41). De acordo com este autor, o objetivo neste tipo de investigação é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em detrimento de números. Atualmente há um consenso muito alargado do que é a investigação qualitativa.

Segundo Denzin & Lincoln (2006) e Alberto Quintana (2006, p. 48), as características da investigação qualitativa são múltiplas indo centrar-se “en la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción y vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, es decir desde una perspectiva interna”, portanto (subjetiva).

Já para Bell (2004, pp. 19-20), “os investigadores qualitativos estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística.” Estas percepções, no nosso entender, expressas (ou transmitidas) por palavras e/ou imagens transmitem (ou exprimem) visões pessoais com sentidos/significados, opiniões sustentadas por outras vozes além daquela que as emite, em detrimento de números.

A abordagem qualitativa, nas palavras de Denzin & Lincoln (2006) destaca as qualidades das entidades, dos processos e dos significados, ressaltando a natureza socialmente construída e o que é estudado, as limitações das várias situações que influenciam a investigação.

Para Freitas (2013, p. 10), o paradigma qualitativo é caracterizado, essencialmente, pelos seguintes aspetos:

- i. desenhos a posteriori ou projetados;
- ii. circularidade do processo de investigação;
- iii. imposição do protocolo aberto de pesquisa;
- iv. trabalho com dados aparentemente desestruturados e pelo recurso à percepção da qualidade, essência ou substância encontrada

nos dados, o que resulta em análises aprofundadas do objeto.

Segundo a autora supracitada, as investigações qualitativas abarcam uma diversidade de enfoques, de estilos, de técnicas e de métodos, passíveis de várias interpretações. Por essa razão, se recorre à triangulação dos dados, para que, em consequência desse entrecruzar se mantenham apenas as que são transversais.

De acordo com Guerra (2008, p. 96), a análise qualitativa envolve a descrição interpretativa e a descrição descritiva, sendo que “a primeira volta-se para as sucessivas interrogações do investigador perante o objeto em estudo e a segunda remete para o conhecimento do que é apresentado e relatado”. No entanto, ao recolher um fenómeno, ou um problema, o investigador “estuda-o em profundidade, relacionando ideais entre si, com o objetivo de construir uma nova realidade que tenha sentido para os indivíduos da problemática em estudo” (Fortin, 2009, p. 123).

Sendo o objetivo da investigação qualitativa explorar, conhecer e compreender a natureza dos fenómenos, julgamos que interessa entendê-la partindo do ponto de vista dos participantes, para que a problemática assim como o fenómeno que ela foca, possam ser compreendidos no meio em que se inserem.

Para Esteban (2003, p. 258) “la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos e sociales, a la transformación de prácticas y escenarios”. Para a autora, qualquer investigação qualitativa deve ter as seguintes características:

- Es inductiva.
- Tiene una perspectiva holística, esto es que considera el fenómeno como un todo.
- Se trata de estudios en pequeña escala que solo se representan a sí mismos.

- Hace énfasis en la validez de las investigaciones a través de la proximidad a la realidad empírica que brinda esta metodología.
- No suele probar teorías o hipótesis. Es, principalmente, un método de generar teorías e hipótesis.
- No tiene reglas de procedimiento. El método de recogida de datos no se especifica previamente. Las variables no quedan definidas operativamente, ni suelen ser susceptibles de medición.
- La base está en la intuición. La investigación es de naturaleza flexible, evolucionaria y recursiva.
- En general no permite un análisis estadístico.
- Se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto (serendipity).
- Los investigadores cualitativos participan en la investigación a través de la interacción con los sujetos que estudian, es el instrumento de medida.
- Analizan y comprenden a los sujetos y fenómenos desde la perspectiva de los dos últimos; debe eliminar o apartar sus prejuicios y creencias.

Sistematizando, na pesquisa qualitativa, o pesquisador observa o cenário e as pessoas a partir de uma perspectiva holística, procurando compreender as pessoas dentro do limite de referência delas mesmas, das suas vivências, dos contextos em que se integra, fazendo experiências de acordo com a sua realidade.

Sendo a investigação qualitativa a mais usada na educação, pelo enfoque humano que se procura, a importância do contexto é de extrema relevância, pois os comportamentos e as reações dos intervenientes educativos estão dependentes daqueles que os rodeiam bem como do ambiente em que estão ou não integrados.

Como todas as investigações, a cientificidade da pesquisa qualitativa deve estar em constante atualização, como um conjunto de

múltiplas práticas metodológicas na qual o método deve ser pensado como um processo que conjuga a dimensão epistemológica com a discussão teórica e a investigação empírica como estratégia pedagógica.

### 3.1 INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Como o próprio nome indica, “investigação-ação é uma metodologia de investigação, orientada para a melhoria da prática pedagógica, mediante a mudança e a aprendizagem, a partir das consequências dessa mudança” (Sanches, 2005, p. 127). Apresenta, como objetivos essenciais, por um lado, aperfeiçoar as práticas educativas e, por outro, facilitar o desenvolvimento de pessoas e grupos. Em resumo, trata-se de um duplo objetivo de ação e de investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes:

- ação, para obter mudança na escola, no programa e/ou nos alunos;
- investigação, para aumentar a compreensão por parte do investigador, da escola e da comunidade.

Esta metodologia, na ótica de Arends (1995, p. 45) “é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula”; com efeito, nestes contextos permite uma participação entre pares, desenvolvendo-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. Constitui um processo de aprendizagem orientado para a praxis, permitindo uma constante autorregulação do trabalho planificado e desenvolvido, mediante uma argumentação comprovada e cientificamente examinada. Os investigadores Chagas (2005), Máximo-Esteves (2008) e Sanches (2005) apresentam a investigação-ação como uma metodologia bastante “apelativa e motivadora”, porque se centra na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, o que leva a uma eficácia da prática muito maior. Neste processo metodológico, constituído por fases, a investigação-ação (IA) deve surgir num plano

de investigação e de ação, regulados por um conjunto de métodos e regras. Para que um processo de IA se concretize, segundo Máximo-Esteves (2008), será necessário seguir quatro fases:

1. Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática, isto é o “problema”;
2. Construir o plano de ação;
3. Concretizar uma proposta prática do plano e observar como funciona;
4. Proceder à reflexão e interpretação dos resultados, isto é (re)planificar.

Quase todos os autores apresentam-se unânimes, nas principais características desta metodologia, nomeadamente Chagas (2005) e Santos, Morais & Paiva (2004):

- Desenvolve-se de forma cíclica ou em espiral, consistindo na definição do âmbito e planeamento, antes da ação, seguido de revisão, crítica e reflexão;
- Facilita um misto de capacidade de resposta e de rigor, nos requisitos da investigação e da ação;
- Proporciona participação geradora de responsabilidade e envolvimento;
- Produz mudanças inesperadas e conduz a processos inovadores.

É possível apresentar graficamente, através da espiral auto-reflexiva lewiniana (figura 2), o processo cíclico das fases distintivas da IA, tal como referenciadas anteriormente.



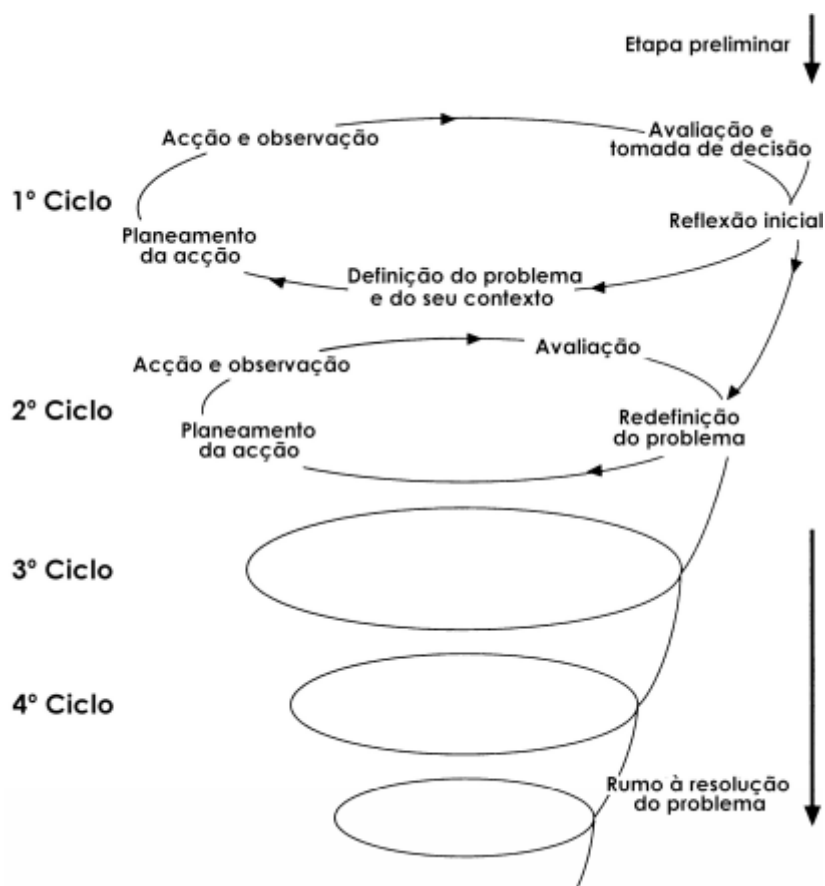


Figura 2 - Espiral autorreflexiva Lewiniana (Santos *et al.*, 2004)

Podemos, assim, afirmar que a IA é uma metodologia dinâmica, que se desenvolve em espiral, começando com o planeamento e a acção, na análise dos resultados das ações tomadas. Seguidamente, passa para um ciclo de análise e reconceptualização do problema, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção (Matos, 2004). O contributo da IA, para a prática educativa, pode e deve levar a uma participação mais ativa do professor, como agente de mudança. Efetivamente, pretende-se a mudança na dinâmica da intervenção educativa, realizada no dia-a-dia, num palco de ação específico e

complexo que é a escola. Associar a IA à prática educativa do professor significa, para Matos (2004), tomar consciência das questões críticas relativas à aula, criar predisposição para a reflexão, assumir valores e atitudes, bem como estabelecer convergências entre teorias e práticas, perspectiva adotada por nós e posta em prática com os nossos discentes.

É de salientar que uma das características da IA defendida por Bogdan & Biklen (1994, p. 113), e com a qual concordamos é que, independentemente dos seus resultados, cumpre sempre o seu objetivo que é precipitar a mudança, fruto da sua componente cooperativa. De facto, o esforço e a dedicação dos professores e dos alunos implicados produzem sempre melhorias pedagógicas na sala de aula e mesmo na comunidade escolar nas várias fases do processo, que caracteriza a IA, devem ser sistematicamente controladas, através de variados mecanismos (entrevistas, grelhas de observação, questionários...). É através de uma observação rigorosa de situações e factos que podemos efetuar modificações, reajustamentos, mudanças de direção. De entre várias propostas de autores como Lewin (1946), Kemmis & McTaggart (1988), Elliott (1991) e McNiff & Whitehead (2006), seguimos neste projeto a proposta apresentada pelo modelo de Kemmis & McTaggart (1988). Este modelo integra quatro momentos: planificação, ação, observação e reflexão, implicando cada um deles, simultaneamente, um olhar retrospectivo e prospetivo, criando uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e ação.

Segundo Coutinho *et al.* (2009, pp. 385-390), a IA pode ser entendida “como um conjunto de metodologias de investigação, nas quais estão integradas a ação/mudança e investigação/compreensão ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica”. Normalmente esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, porque há necessidade, por parte do professor/investigador, “de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo (...) e proceder a reajustes na investigação do problema” (*idem, ibidem*,

p. 366). Tendo em conta estes mesmos autores, a investigação tem por base cinco características principais, a saber:

- i. Participativa e colaborativa, uma vez que todos os intervenientes são implicados no processo;
- ii. Prática e interventiva, pois intervém diretamente na realidade em questão, não se limitando à teoria;
- iii. Cíclica, na medida em que a investigação resulta de uma espiral de ciclos, que termina na implementação de mudanças, que são novamente avaliadas, avaliação essa que dá início a uma nova espiral;
- iv. Crítica, sendo que a comunidade critica para além de procurar melhores práticas, atua também como agente de mudança, sendo crítica e autocrítica das possíveis restrições sociopolíticas que possam haver;
- v. Auto-avaliativa para que possam ser adaptados e produzidos novos conhecimentos.

[N]a Investigação-Acção observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem na sequência: planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiencias de acção reflexiva. (Coutinho *et al.*, 2009, p. 366)

Na imagem abaixo (figura 3) podemos observar as fases anteriormente referidas. Cada investigador tem a sua forma de organizar ou visualizar a sua forma de investigação, havendo assim um modelo de IA idealizado por cada investigador.

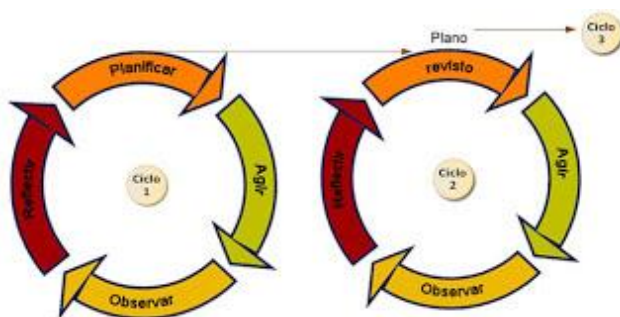


Figura 3 - Espiral de ciclos da Investigação-Ação (Coutinho *et al.*, 2009, p. 366)

Para Kurt Lewin (considerado, por Kemmis, o pai da investigação-ação) existem duas formas de representar o modelo de IA, “uma espiral e um esquema, tendo sempre como base três fases nucleares – planificação, acção e avaliação da acção” (Coutinho *et al.*, *ibidem*, p. 367). Reiteramos que a IA é uma metodologia dinâmica, “uma espiral de planeamento e ação e busca de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção” (Matos, 2004, p. 90).

Assim, após a fase prévia da planificação, surge a ação, baseada na investigação sobre a situação em estudo. Posteriormente importa refletir sobre o processo, com vista ao seu aperfeiçoamento. Lather (2006), ao fazer o mapeamento dos paradigmas de investigação, contempla a importância da aprendizagem reflexiva que conduz ao questionamento e à compreensão, naquele paradigma a que chama “interpretivist”. As ideias com que avança no mapeamento que apresenta levam-nos a considerar que a IA, pelas suas características, pelos objetivos que se propõe atingir implica outras metodologias que a complementam e que viabilizam um enriquecimento do processo que engendra.

### 3.2 CONTRIBUTOS DA ETNOGRAFIA PARA A INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL

Se a IA, como tivemos oportunidade de afirmar, requer o diagnóstico de uma determinada situação vivenciada, num determinado espaço educativo e, por inerência, social e mesmo económico, envolve intervenientes – professores e alunos, entre outros –, precipita mudanças, sentimos como necessária a inclusão da etnografia que nos ajuda a conhecer o contexto e os atores que nele se integram e nele se (trans)formam. No enfoque de Lather (2006), a metodologia, sendo abrangente, não se limitando a enfoques específicos, induz a uma (trans)formação contínua. Como se deduz do próprio título do artigo de Lather (*ibidem*, p. 35), esta é vista como “teaching research in education as a wild profusion”. É, pois, em consequência da proliferação de metodologias, que têm surgido nas últimas décadas, que a profusão se instala. Nessa ótica, o professor adota particularmente uma atitude profissional como construtor crítico do conhecimento, aberto aos pontos de vista dos seus parceiros.

Dessa tomada de posição, surgem, no quadro do mapeamento apresentado por Lather (*ibidem*), no que à teoria que o autor intitula de ‘interpretivist’, características que consideramos ser de ter em conta, nomeadamente a realidade encarada como múltipla, intangível, divergente e holística. O professor deve valorizar, para além das questões cognitivas, o meio sociocultural, a interpretação, o questionamento das intervenções dos alunos, inclusive as auto-reflexões.

O principal objetivo não é multiplicar atividades externas, mas estimular o aluno para a regulação dos seus processos de pensamento e aprendizagem. Para além do papel de meros recetores de informação, cabe aos alunos adotar uma atitude crítica face à sua aprendizagem e assumir um papel ativo, enquanto ao professor cabe um papel de organizador e dinamizador da aprendizagem, criando oportunidades

para que a atividade de cada aluno se realize através da interação, a partir do seu trabalho, ajudando-o a empenhar-se na própria aprendizagem e a ganhar autoconfiança. O autor foca também a interação/comunicação, seja ela verbal ou não verbal pois ela favorece e estimula a aprendizagem. Ela permite aos jovens reconstruírem o seu próprio pensamento, relacionando as suas ideias com outras e colmatando assim algumas lacunas de aprendizagem. A comunicação proporciona o acesso a informação ou a outras ideias alternativas que ajudam a compreensão, sendo que também se aprende com a visão dos outros. Por isso defende “In short, what I am advocating is teaching educational research in such a way that students develop an ability to locate themselves in the tensions that characterize fields of knowledge” (*idem, ibidem*, p. 47).

Atestamos que um ambiente colaborativo de aprendizagem providencia excelentes oportunidades para os alunos desenvolverem competências de compreensão e expressão oral e escrita, construir coletivamente textos escritos, falarem entre si, em grupo e com o professor para comunicarem e exporem ideias, questões e explicações. Apoiado por outros autores que focam esta mesma temática, Lather (*ibidem*) afirma que o recurso a vários métodos não é de forma alguma uma tentativa de os integrar numa teoria; o autor vê, na aproximação de vários métodos, no cruzar de várias estratégias, a possibilidade de abrir vias consolidadas para a reflexão.

This is not so much for reconciliation or ‘mixed methods’ research designs that too often relegate qualitative to the handmaiden of quantitative, but in order to be reflexive about the need for larger frames toward deeper understanding, especially macro-level demographic and economic changes. (Lather, 2006, p. 49)

Em Portugal, na sequência da publicação, a 14 de outubro de 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), liderado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), surge o movimento da Reforma da Educação que vem descentralizar e distribuir competências. Deste quadro normativo, emerge uma escola reflexiva que, segundo Alarcão & Tavares (2003, p. 133) “cria condições aos seus profissionais para desenvolverem a capacidade de refletir sobre a sua prática, construindo o seu conhecimento a partir do seu campo de ação e de uma constante interação com as situações reais e com todos os atores”. A reflexão sobre a ação ganha, numa escola reflexiva, um papel preponderante, contribuindo para o desejo de conhecer e desenvolver, construindo a sua própria identidade.

Convém salientar que a escola do séc. XXI enfrenta o desafio inadiável de uma responsabilidade social crescente. O desafio educativo não é imediato, nem fácil. Como afirmam Tomlinson & Allan (2002, p. 78), a mudança da prática “é difícil” e sobretudo “complexa”. Por sua vez, Benavente (2001, p. 118) explicita que “democratização e qualidade são duas faces de uma mesma moeda; não nos interessa uma Escola para todos sem efetivas e relevantes aprendizagens”. Uma escola reflexiva deve ser vista, então, como um “projeto institucional dinâmico, que se realiza na ação e avalia os seus processos e resultados, com a finalidade de formar novos cidadãos” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 53).

Viver a prática reflexiva implica, por parte dos professores, dominar habilidades cognitivas e metacognitivas, de forma a criticar a sua prática, os valores implícitos nessa prática, assim como os contextos em que se desenvolvem e as repercussões que estas têm na melhoria da qualidade dessa prática. Por outras palavras, para que “a reflexividade implique construção de conhecimento sustentado, terá que se traduzir em dispositivos analítico-investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e sua fundamentação e verificação” (Roldão, 2007, p. 6). Dado que o ato de ensinar, ou seja, o exercício da docência,

é uma profissão, torna-se necessário que os docentes adquiram competências, para conciliar a experimentação e a reflexão sobre a ação, baseados numa metodologia do aprender a fazer, fazendo e pensando, incentivando ao conhecimento, baseado na ação e sistematizado pela reflexão.

A escola é uma comunidade criadora de condições de formação e qualificação, logo, ao ‘pensá-la’, os seus membros enriquecem-se e qualificam-se. Nesta medida, nas palavras de Alarcão & Tavares (2003, p. 137) podemos designar a escola “*como organização aprendente e qualificante*”.

Ao longo de todo o nosso trabalho de investigação, queremos realçar que a estratégia por nós utilizada foi a componente reflexiva, em consonância com a metodologia qualitativa, seguindo a linha de pensamento de Bogdan & Biklen (1994, p. 11) “pelas questões de mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipótese e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.

Assumindo como referência a finalidade do nosso estudo – *A libertação do concreto – Os vários ‘eus’ nos textos autobiográficos. A motivação para a leitura/escrita no ensino secundário* – a opção metodológica que melhor se adequa ao desenvolvimento do mesmo será uma abordagem de natureza qualitativa ou interpretativa, também designada por naturalista, hermenêutica ou construtivista (Crotty, 1998) centrada na interpretação contextualizada dos dados ao invés da sua generalização.

Sabendo que em investigação educacional são diversas as possibilidades e as opções metodológicas a serem utilizadas, e como a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza do problema a estudar, Denzin & Lincoln (2006), sustentando-se em estudos realizados por Guba, consideram pertinente seguir a metodologia referenciada pois seria a mais adequada para perceber os



processos, os produtos, os fenômenos inerentes à problemática da nossa investigação. Considerando que a metodologia qualitativa se interessa pelo processo, destacamos os seguintes métodos que a subsidiam:

- *indutivos*: os investigadores desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenômenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados; à medida que decorre a investigação são levantadas questões;
- *holísticos*: os investigadores têm em conta a realidade global. Os indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis mas são vistos como um todo, sendo estudado o passado e o presente dos sujeitos de investigação;
- *naturalísticos*: a fonte direta de dados prende-se com situações consideradas naturais em que os investigadores interagem com os sujeitos de forma discreta, minimizando eventuais influências externas;
- *descritivos*: a par da sensibilidade do investigador, privilegiando a observação *in situ*, o esforço permanente de objetividade, conduz a uma descrição rigorosa, resultante diretamente dos dados recolhidos (entrevistas, registo de observações, fotografias entre outros).

Na qualidade de investigadora e de profissional de educação, todo o nosso trabalho tem por base uma preocupação inicial – os nossos alunos, em geral na maioria, não gostam de ler nem tão pouco de escrever. Ao tomar consciência dessa realidade percebemos que é necessária uma mudança. Fomentar hábitos de leitura e escrita, estimular o prazer de escrever e ler literatura é o grande objetivo que norteia a nossa ação, pois, como Poslaniec (2006, p. 19), acreditamos que “seja qual for a idade das pessoas que não gostam de ler, há sempre algo a fazer para que descubram esse prazer”. De um modo particular, ao nos sentirmos desafiada, para criar condições para a mudança,

focamo-nos nos vários ‘eu’ com quem interagimos, viabilizando a libertação de ideias fixas – “a libertação do concreto” para que possam descobrir as suas ideias, as suas reações perante as matérias com que se defrontam, o seu sentir. Os trabalhos entre pares e/ou em grupo, permitem-lhes também tomar conhecimento da visão de outros ‘eu’; é nessa e por essa interação que o conhecimento se transforma.

É nesse sentido que Lather (1993, p. 68) propõe a desconstrução de um modelo positivista de ensino-aprendizagem em prol de um que vise a heterogeneidade em detrimento da homogeneidade; usando as suas palavras: “as múltiplas aberturas ao conhecimento pessoal de cada indivíduo em detrimento de uma ‘verdade’ em algum lugar do universo – ou em algum lugar da mente do professor”. Na sua opinião, deverá estabelecer-se um canal entre professor e aluno que permita uma relação de aprendizagem mais qualitativa. É privilegiado o enfoque empírico com critérios para um conhecimento baseado nas experiências pessoais.

No contexto educativo americano, Lather (*ibidem*) refere que os sistemas educativos têm que se limitar fundamentalmente a ensinar aquilo que possa ser avaliado de uma forma quantitativa e objetiva. De acordo com o “modelo positivista” existe uma grande preocupação com os comportamentos de professores e alunos na relação pedagógica. Na Europa, verificamos que a realidade é diferente, nomeadamente porque a aprendizagem com os pares, também se revela uma estratégia indispensável numa escola que se quer ‘de todos e para todos’, utilizando o perfil de aprendizagem de cada interveniente, o qual pode ter semelhanças com o do seu colega e mesmo com o do professor, mas reveste-se sempre de especificidades próprias e irrepetíveis.

### **3.3 INVESTIGAÇÃO / APRENDIZAGEM**

Neste estudo naturalista de tipo descritivo, utilizamos, também, o paradigma da abordagem interpretativa em virtude do interesse que

tivemos pelo significado que os alunos atribuem às ações em que estão envolvidos. Como refere Lather (*ibidem*), a implementação de práticas educativas sustentam a aprendizagem e promovem o sucesso escolar. Corroboramos as suas ideias, pois entendemos que o ensino-aprendizagem é um processo de desenvolvimento que contempla a planificação de diversas estratégias, estimula o pensamento crítico, a argumentação e a tomada de decisões em grupos/pares.

Lather (*ibidem*) dá especial relevância à realidade em que se situam os aprendentes, relacionando a realidade e o conhecimento que dela se vai construindo. Implementando a ciência (como construção do conhecimento) é, em simultâneo, cultura e prática cultural. É fundamental perceber o ponto de vista dos aprendentes e a visão que eles têm da vida e do mundo.

Reconhecemos que, para compreender ‘o outro’ e as diversas formas de ser e estar em contexto, surge a etnografia, enquanto forma de investigação social ao serviço da educação. De certa forma, a investigação etnográfica permite-nos apresentar resultados, não de forma estatística ou quantitativa, mas antes de forma descritiva e discursiva. Neste tipo de investigação, o investigador não se pode esquecer que observa e é observado, que observa os outros e deve, também, observar-se a si próprio, enquanto participante nas atividades, nas decisões e reflexões, na medida em que é parte integrante do estudo que desenvolve. Com efeito, Lather (2006, p. 51), apoiado nas ideias de Moss (1996), considera existir uma “*dialectic between researcher and researched*”. O investigador vive e assume uma atitude participante, observando e registando factos e histórias vividos, que só poderão ser interpretados em contexto. Então, para que possa apreender melhor os significados, o investigador aproxima-se o máximo possível do grupo, mantendo com as pessoas envolvidas, um contacto mais direto e prolongado. Ouve o relato das vivências, reflete sobre elas e estabelece relações com as suas próprias vivências. Daí surge a transformação permanente que caracteriza o desenvolvimento humano, transformação

essa que resulta da abertura ao outro, da aprendizagem através dos enfoques do outro. Com efeito, vamos tendo visões diversificadas da realidade, as quais se delineiam em função da (inter)subjetividade – os diferentes ‘eu’ que se revelam na sua especificidade e que ao se descobrirem a si e ao outro, mudam a sua forma de ser e estar, (re)constroem os saberes e desenvolvem o saber fazer.

A etnografia, baseada na experiência pessoal e na participação, é um método do ‘olhar de muito perto’ tudo aquilo com que nos confrontamos, melhor dizendo, tudo aquilo com que cada ‘eu’ se confronta. Ao fazer a pesquisa, há que ter em conta a especificidade das ações, as perspetivas e significados dos atores sociais, assim como o(s) contexto(s) no qual(is) estes estão inseridos. Ao descobrir a maneira de viver e as experiências das pessoas – a sua visão do mundo, os sentimentos, ritos, padrões, significados, atitudes, comportamentos e ações –, o investigador também avalia as suas próprias ações enquanto pesquisador e participante do processo de pesquisa. Podemos afirmar que ele tem que se (re)pensar ‘a si próprio’ nesta relação com ‘o outro’.

Quando os elementos acima descritos são partilhados por membros de um grupo, falamos deles, respetivamente, como comportamento cultural, conhecimento cultural e artefactos culturais. Esta ideia é veiculada por Lather (2006, pp. 49-50) ao afirmar que “Science as a cultural practice and a practice of culture, something to think with rather than a mastery project”.

De facto, a etnografia da educação, por recusar qualquer possibilidade de natureza experimental e estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima na compreensão das práticas pedagógicas. Retoma-se o diálogo intersubjetivo, como aquele que acontece no contexto escolar, e narrado ‘de dentro’, como se fosse por alguém que se torna também ator para falar como um deles. Por conseguinte, ao criar relações interpessoais na dialética investigador/professor/alunos, consegue-se, através do envolvimento afetivo e emocional, criar uma empatia com ‘o outro’.

A escola, enquanto espaço de construção de conhecimento, pode oferecer condições sociais, económicas, culturais e educacionais aos que a frequentam. Por seu lado, o professor, ao contactar com essa diversidade, promove junto dos seus alunos, a inclusão dos mesmos, através de uma pedagogia com estratégias inovadoras.

Reconhecemos que a etnografia é um método de abordagem que oferece ferramentas para um melhor entendimento da realidade da escola e as suas formas de constituição de significados, bem como as reflexões por parte dos sujeitos participantes do contexto educacional. A escola, e em particular a sala de aula, recebe esses sujeitos-alunos, com origens diversificadas, com histórias variadas, opiniões e crenças diversas que vão contribuir para a construção de uma socialização.

Dada a diversidade de práticas metodológicas em pesquisa qualitativa, o investigador qualitativo assume múltiplas funções, passando por diversos campos de atuação e fundamentando a sua pesquisa. Para Denzin & Lincoln (2005) e Lévi-Strauss (1966), o investigador assume a metáfora do *bricoleur*, um confeccionador de colchas (*quilt maker*), como alguém que age dentro do conceito do "faça você mesmo" *hardler hand* (Denzin & Lincoln, 2005, pp. 189-198). De acordo com estes autores devem gerir-se tarefas, abordagens e estratégias metodológicas, mas nunca cometendo o erro de misturar ou sintetizar paradigmas. Com efeito, o produto do trabalho do *bricoleur* é uma colcha, uma montagem reflexiva, uma *bricolagem* criativa onde se exploram, se constroem e reconstroem dados recolhidos, de acordo com os métodos e as teorias escolhidas. Concomitantemente, o conceito de *bricolage* (termo francês) em educação faz sentido no campo da pesquisa, na abordagem metodológica. Quando realiza a *bricolage*, o *bricoleur* está preparado para realizar um grande número de tarefas, diversificadas, à medida do seu projeto.

Esta imagem do *bricoleur* aplica-se ao docente/investigador que utiliza diferentes metodologias para fazer o próprio processo de ensino-aprendizagem, partindo da realidade que o envolve e da sua

experiência. Assim sendo, como *bricoleur*, o investigador qualitativo tem que passar por várias etapas/paradigmas interpretativos de acordo com o objeto de estudo, utilizando, para isso, diferentes estratégias e métodos, criando práticas novas, que lhe permitem ter uma visão diferente, assim como a atualização de novos conhecimentos.

Outros autores como Grossberg, Nelson & Treichler (1992), Lévi-Strauss (1966) e Weinstein & Weinstein (1991) consideram a investigação qualitativa uma *bricolage* e os investigadores qualitativos *bricoleurs*, pela vertente pragmática, estratégica e auto-reflexiva da obra que desenvolvem (Denzin & Lincoln, 2005).

Para os autores mencionados, o *bricoleur* configura-se dentro de múltiplas modalidades, todas elas podendo ser vistas de modo separado ou entrecruzado, coexistindo entre si e valorizando ainda mais o trabalho do investigador. De acordo com o exposto, há cinco modalidades de *bricoleur*: o metodológico, o teórico, o interpretativo, o político e o narrativo (Denzin & Lincoln, 2005, p. 5). Estes autores apenas especificam que o *bricoleur* interpretativo é aquele que produz uma *bricolage* — ou seja, um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa. “A solução [bricolage] que é o resultado do método do *bricoleur* é uma construção [emergente]” (Weinstein & Weinstein, 1991, p. 161). Este género de investigador estaria focado nas relações estabelecidas entre a pesquisa e as histórias de vida dos sujeitos envolvidos nos processos investigativos, compreendendo que a pesquisa seja orientada por questões como género, classe social, biografia, entre outros aspetos sócio culturais que atuam fortemente nas construções de sentidos e visões de mundo. Pretende-se com isto afirmar que este género de investigador/professor sofre mudanças e utiliza novas formas à medida que acrescenta diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e de interpretação. Ele encontra-se apto a produzir as suas realidades em diferentes contextos, criando algo novo, criativo.

Acreditamos que a relevância desta problematização realizada por Denzin & Lincoln (2005) está em compreendermos melhor como o processo de tornar-se um *bricoleur* acontece; não como um meio de encontrar uma definição completa e que encerre as problematizações em torno dos objetivos do *bricoleur*, mas sim, enquanto um modo de perceber as diferentes *nuances* com e por meio das quais o pesquisador se vai aperfeiçoando. Entendemos as categorias sugeridas pelos autores como uma espécie de jogo, cujas peças serão combinadas e recombinações de acordo com o interesse investigativo e as orientações do estudo.

Por sua vez, Grossberg, Nelson & Treichler (1992, p. 2) descrevem a metodologia dos estudos culturais “como uma *bricolage*, ou seja, a sua opção de prática é pragmática, estratégica e auto reflexiva”. Como *bricoleur* ou confeccionador de colchas, o investigador qualitativo utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance (Becker, 1998).

Na nossa ótica, a metáfora do investigador *bricoleur* remete para o saber entrelaçar, para uma reflexão sobre a prática desenvolvida no contexto de trabalho, na procura de saber como ensinar/investigar de forma eficaz, valorizando os saberes e as competências. Entendemos que ele deve manifestar um espírito construtor, capaz de moldar matérias e materiais de acordo com as suas necessidades e, com base na dialética prática/teoria, inova também teoricamente.

Em conclusão, a imagem do *bricoleur* parece-nos ser hoje muito apropriada para que possamos explicar a importância da reflexão sobre a prática docente. Há momentos em que é necessário recorrer a estratégias diversificadas, sendo que, muitas vezes, estas se impõem à prática docente. No entanto, um pedagogo-*bricoleur* sabe que as práticas educativas formais requerem vários conhecimentos que levam, no decorrer das suas práticas quotidianas, a atividades criativas. Aliadas à criatividade surgem as vantagens do paradigma que reúne



multifacetadas teorias que respondem a especificidades que se erguem a cada nova etapa, aumentando, assim, o conhecimento sobre as situações analisadas que permite prever e controlar os fenómenos educativos e a partir do qual se poderão estabelecer estratégias de apoio às políticas e às práticas educativas.

De certa forma, trabalhar com aprendizagem/investigação envolve um contínuo movimento de reflexão. Para que os professores possam investigar e ensinar os seus alunos é preciso rever o seu próprio modo de aprender e de construir a experiência. O professor /investigador reflete sobre a sua própria relação com o saber, com as pessoas, com o poder, com as instituições, com as tecnologias e com a cooperação, assim como reflete sobre as suas competências profissionais. Todo o trabalho que se assume como investigação pretende conhecer e pretende mudar. O conhecimento, seja ele científico ou crítico socorre-se de mudanças na realidade. Logo, a investigação-ação apresenta-se como um meio de pensar a própria docência e demarcar novos caminhos a percorrer rumo a mudanças de paradigmas, sustentadas numa atitude aberta à mudança, à transformação, visando a flexibilidade da ação. Do professor/ investigador pretende-se mais autonomia, mais poder pedagógico, mais abertura a realidades e métodos diferentes, possibilitando a interação colaborativa. Por tudo isto, diríamos que a investigação educacional poderá, num futuro próximo, impor-se sem receios e renovar com criatividade.



## 4 CONTEXTUALIZAÇÃO

Quando se fala de trabalho desenvolvido em ambiente escolar, contextualizar é um requisito, tanto na dimensão educativa como na dimensão científica. Tendo em mente a origem etimológica de ‘contexto’, importa procurar a reunião de fatores diversificados, de contacto e interação, de encadeamento. As redes, que dessa reunião de aspectos geográficos, históricos, políticos, culturais, sociais, económicos resultam, ajudam a compreender uma determinada situação. Contextualizar implica, pois, estabelecer uma relação dinâmica, dialética e dialógica entre diversas realidades. O desenvolvimento do ser humano é um processo em permanente construção que se (re)faz, em função das interações vivenciadas pelo(s) sujeito(s). Assim sendo, a educação recorre a situações, que tornem possível que o sujeito aprendente seja o interlocutor dos saberes locais, viabilizando transgressões e (re)criações da(s) realidade(s) com que interage; em consequência, emerge também a possibilidade de descobrir saberes globais. A teoria da complexidade, evidenciada na obra de Morin (2009), ajuda-nos a compreender o contexto como um tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só ‘coisa’. Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; convém, todavia, segundo o autor, não esquecer que a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o tecem.

Estamos convicta da intrínseca relação aluno/escola/meio envolvente e da forte influência que a instituição escolar bem como o ambiente sociocultural, com os seus diversos intervenientes têm sobre o indivíduo em desenvolvimento. Na linha de Ortega y Gasset (1967), entendemos que cada um é ele próprio e a sua circunstância e, por isso,

reconhecemos ser essencial conhecer, ainda que sucintamente, o tecido sociológico do concelho de Ourém que serviu de berço à escola e é o contexto em que o projeto socioeducativo da nossa IA se processa. Albano Estrela suscita a necessidade de pensar na forte influência do meio educativo.

[I]nterrogar-nos sobre se a natureza do meio envolvente não constitui um fortíssimo factor de assimetrias educacionais, pois que as influências junto das crianças se orientam no sentido positivo ou negativo, consoante a perspectiva com que encaramos esse meio envolvente. (Estrela, 2011, p. 1)

De facto, os diversificados elementos contribuem para uma imagem do desempenho do professor como um profissional “capaz de analisar cada situação de ensino e de nela produzir as práticas docentes susceptíveis de conduzir o maior número de alunos à aprendizagem” (Campos B. , 2002, p. 20), contribuindo para que não se restrinja a ser um simples técnico que cumpre funções pré-determinadas, mas se torne num profissional reflexivo, avaliador das suas próprias práticas, um elemento de uma equipa em que a colaboração se torna uma mais-valia.

A contextualização é um meio pelo qual o professor procura dar um novo sentido aos conteúdos programáticos, através da integração que permite aos seus alunos fazerem uma aprendizagem significativa no contexto em que vivem e se desenvolvem. Susana Fernandes (2006) recomenda-a, sublinhando o seu contributo para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, valorizando as vivências dos alunos no meio de onde provêm e, assim, lhes facilitar a compreensão dos conceitos, relacionando com a realidade com a qual interagem. É com estratégias, que facilitam estas interações, que se promove a aprendizagem contextualizada. De acordo com o autor convocado, importa, pois, criar condições, em contextos apropriados, para o aluno aprender a mobilizar os conhecimentos que vai construindo, desenvolvendo competências

para solucionar problemas, com que possa vir a confrontar-se na vida real.

Menezes & Araújo (2007) veem o tempo/espço escolar, não apenas com a função de estruturar os conteúdos programáticos, mas como a oportunidade de criar percurso(s) educativo(s), construído(s) pelas experiências vivenciadas fora da escola, sustentadas por atividades e estratégias com o propósito de cumprir os fins da educação, fins que são definidos, implícita ou explicitamente, pelos interesses dos alunos. Por sua vez, Pacheco (2001, p. 17) realça a necessidade de, no processo de ensino-aprendizagem, ter em conta o “contexto em que ocorre e os saberes, atitudes e valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem”.

Para esta contextualização, considerada uma mais-valia para a aprendizagem significativa dos alunos, importa também, como Menezes & Araújo (2007) recomendam, propor-lhes que tragam para o espaço escolar – a aula –, narrativas das suas vivências que propiciem estabelecer a relação dinâmica, dialética e dialógica, acima referida, entre o contexto sociocultural, geográfico-histórico, político-económico como um todo e os conteúdos programáticos. Passamos, portanto, à contextualização do meio em que a IA, que apresentamos, se processa.

#### 4.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIOCULTURAL E ECONÓMICA DO MEIO

Ourém é uma cidade portuguesa pertencente ao Distrito de Santarém, região Centro (depois da extinta/antiga Vale do Tejo) e sub-região do Médio Tejo. A cidade contém duas freguesias inseridas na sua mancha urbana (Nossa Senhora das Misericórdias e Nossa Senhora da Piedade). Ourém é uma cidade próspera e, se bem que antiga, com evidências medievais como é o caso do castelo que a tornou conhecida, é moderna, com avenidas extensas, atividades de renome e projetos transnacionais. A cidade de Ourém é a sede da comarca judicial (tribunal), sede de um município com 416,68 km<sup>2</sup> de área e 45 932 habitantes (Censos 2011), subdividido em 13 freguesias (Alburitel, Atouguia, Caxarias, Espite, Fátima, Freixianda (Ribeira do Fárrio e Formigais) Gondemaria e Olival, Matas e Cercal, Nossa Senhora da Piedade (Ourém) e Nossa Senhora das Misericórdias (Ourém) Rio de Couros e Casal dos Bernardos, Seça, Urqueira.



Figura 4 - Mapa do Concelho de Ourém

O município é limitado a norte pelo município de Pombal, a nordeste por Alvaiázere, a leste por Ferreira do Zêzere e Tomar, a sueste por Torres Novas, a sudoeste por Alcanena e a oeste pela Batalha e por Leiria. Existem duas localidades no município de Ourém com a categoria honorífica de cidade: Fátima e Ourém. Localidades com categoria de vila: Caxarias, Freixianda, Vilar dos Prazeres desde 2004 e Olival em Junho 2009. Atualmente tem um edifício dos Paços do Concelho novo (inaugurado em Junho 2009), no centro da cidade tem

um jardim público, apesar de ter outro muito maior nas imediações da cidade, chamado Parque Linear.

O concelho recebeu foral em 1180, atribuído pela infanta D. Teresa, filha de D. Afonso Henriques. Nesse documento refere-se que aquele lugar se chamava em latim *Auren*. No documento de doação do eclesiástico em 1183 por D. Teresa, afirma-se que o local onde foi construído o castelo anteriormente se chamava *Abdegas*, “Aprove-me fazer testamento do eclesiástico de Ourém, que antes se chamava *Abdegas*”. No entanto, no foral de Leiria de 1142 a palavra Ourém (*Portus de Auren*) já era referida, pela primeira vez, como limite territorial do termo de Leiria, e parece indicar um curso de água, correspondente à ribeira de Seça. Em 1159, na doação do Castelo de Ceras, e em 1167, num documento do Bispo de Lisboa a D. Afonso Henriques, sobre uma disputa territorial com os Templários, tinha voltado a aparecer *Portus de Auren*.

A palavra *Portus* significava uma travessia de um rio ou ribeiro. A comparação dos documentos leva a concluir que o Porto de Ourém se situava entre a Sabacheira e Seça. Por isso, é de crer que, inicialmente, a palavra *Auren* designasse apenas a ribeira com os seus terrenos adjacentes.

O núcleo histórico desenvolveu-se em torno do Castelo de Ourém, que teve no tempo de D. Afonso, 4.º Conde de Ourém, um período de grande desenvolvimento. Grandemente atingida pelo Terramoto de 1755, a cabeça do concelho mudou-se para a Vila Nova. Foi incendiada pelo Exército Francês durante a Terceira Invasão Francesa no final de 1810, tendo sobrado, apenas, algumas casas. Em 1841 a sede do concelho passou da zona histórica do castelo para o vale onde se encontra atualmente, para a Vila Nova.

Desde a primeira metade do século XIX até à sua elevação a cidade, em 20 de Junho de 1991, era conhecida como Vila Nova de Ourém. Atualmente o seu nome oficial é Ourém.



Figura 5 - Brasão de Ourém



Figura 6 - Bandeira da cidade de Ourém

Hoje em dia, em termos sociais e culturais, encontramos Fátima inserida no concelho de Ourém, distrito de Santarém, situando-se no centro do país, na área do Vale do Tejo, a cerca de 40 Km da costa atlântica. A área do município de Ourém desenvolve-se entre a plataforma de Fátima a oeste e o Rio Nabão a leste, confina com os concelhos de Pombal, a Norte, Alvaiázere, Ferreira do Zêzere e Tomar a nascente, Torres Novas e Alcanena a sul e a poente pelos concelhos da Batalha e Leiria (Município de Ourém, 2013). Fátima é um centro urbano, com aproximadamente oito mil habitantes que se desenvolveu em torno da Cova da Iria, onde ocorreram as aparições de Nossa Senhora aos três pastorinhos (Lúcia, Jacinta e Francisco). Ao longo dos decénios do século XX, Fátima é conhecida, pela cidade Santuário, Centro de Peregrinações ou destino de Turismo Religioso movimentando anualmente mais de quatro milhões de visitantes e peregrinos. Muitas vezes encarada pelo todo nacional como um local de exclusivo interesse religioso mas, também, um polo criador e promotor de cultura, vai criando sinergias entre pessoas, ideias e projetos, dinamizando a vida cultural e social do concelho de Ourém.

A população deste concelho é caracterizada por estar dispersa, denotando-se uma maior concentração nas cidades de Ourém e Fátima e nas vilas de Caxarias, Freixianda, Vilar dos Prazeres e Olival, em detrimento das zonas rurais (Município de Ourém, 2013). Fátima é um

destino turístico relevante para Portugal, encontrando-se ao nível de destinos como Lisboa e é dos destinos mais fortes em termos da Região Centro (CCDRC, 2013; Henriques, Afonso, Holstein, Gonçalves & Luís, 2012).

O título de cidade sede – Ourém –, adquirido em 1991, veio conferir-lhe um espírito mais cosmopolita e hoje é regida pelo comércio e pelos serviços, cujos postos de trabalho acolhem gentes de todo o concelho. Em termos económicos, o Município de Ourém representa cerca de 25% das empresas do Médio Tejo, e possui uma taxa de desemprego, em 2012 de 8,5%, pautando e do país (CCDRC, 2013).

Em termos culturais, possui uma biblioteca municipal que disponibiliza aos leitores um serviço de atendimento e empréstimo domiciliário que, tal como o nome indica, pressupõe a recepção e acolhimento do leitor, bem como o empréstimo de documentos; duas piscinas municipais, com várias iniciativas desportivas valorizando também o apoio ao desporto de formação e competição; um arquivo histórico municipal com um vasto espólio documental; um cineteatro, dois museus, vários lares de idosos, um centro de saúde, um quartel de bombeiros, duas esquadras da polícia, um centro de negócios, uma pousada (Conde de Ourém), uma estação rodoviária e o Programa Rede Social cuja finalidade é combater a pobreza e a exclusão social, numa perspetiva de promoção do desenvolvimento social.

A cidade de Ourém tem três centros comerciais, um centro de negócios e um mercado, que funciona todas as quintas e sábados de manhã, permitindo deste modo aos agricultores locais vender os seus produtos agrícolas. Os espaços referidos, nomeadamente o Centro de Negócios, inaugurado em 2001, surgiu como estrutura de apoio à economia local que, além de integrar o Gabinete de Apoio ao Empresário, acolhe um núcleo do *Nersant* – Associação Empresarial da Região de Santarém (incumbido de fomentar a comunicação entre as empresas locais, prestar consultoria e informação técnica aos



empresários, lançar publicações periódicas associadas ao meio empresarial e promover feiras e exposições de índole económica).

No sentido de apoiar os mais desfavorecidos e desprotegidos a autarquia tem unido esforços para auxiliar as famílias, as crianças, os jovens e os cidadãos em condição de velhice, invalidez, doença, desemprego e qualquer forma de exclusão social, criando quatro centros de acolhimento e comunidades terapêuticas.

A *Ourémviva*, Gestão de Eventos, Serviços e Equipamentos, E.M., S.A., desenvolve atividades inseridas no domínio das atribuições do Município de Ourém relacionadas com a gestão de serviços de interesse geral, a promoção do desenvolvimento local e a dinamização e crescimento do tecido económico e empresarial do concelho. Esta empresa municipal contribui para o desenvolvimento equilibrado, eliminando assimetrias e reforçando a coesão económica e social local, bem como, a universalidade e continuidade dos serviços relacionados com a satisfação das necessidades básicas e a proteção dos cidadãos e utentes no respeito pelos princípios da transparência e não discriminação em todo o território municipal. É, também, responsável por apoiar a manutenção e operacionalidade dos diversos equipamentos e serviços municipais que lhe estão cometidos por contratualização com o Município. Por último, importa destacar que incumbe à *Ourémviva*, E.M., S.A., promover ações conducentes ao desenvolvimento do território municipal e das suas comunidades nas áreas da educação, ação social, recreio e animação de tempos livres, ambiente e sustentabilidade, valorização e divulgação do património natural e cultural e apoio às atividades e produtos locais tradicionais.

No âmbito do intercâmbio cultural, o concelho tem celebrado protocolos de geminação com municípios de outros países como França, Polónia, Cabo-Verde por forma a fomentar a aproximação entre povos e culturas. Todos os anos é realizado um festival de teatro *Cenourém*, dinamizado por grupos de teatro amador sedeados no concelho que acolhe milhares de espetadores. A música tem forte



tradição neste Concelho: corais, orquestras e bandas têm grande dinamismo, atuando em várias regiões do país e até no estrangeiro. Podemos, ainda, referir a existência de duas escolas de música com paralelismo pedagógico reconhecido pelo ME. Estas contribuem não só para criar oportunidades de cultura e de lazer entre os jovens como também exercem um papel relevante na sua formação, promovendo a sua formação integral e um relacionamento sociocultural entre a comunidade. Reconhecemos, ao mesmo tempo, o grande impacto que estas instituições culturais oferecem aos nossos jovens, permitindo-lhes aprender e diversificar os seus saberes, proporcionando-lhes uma valorização do património.

#### 4.2 O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE OURÉM (AEO)

Façamos então de cada escola um lugar antropológico com tudo o que isso implica em termos de afecto, de memória e de identidade. As escolas têm que ser lugares de hospitalidade, de reconhecimento, de proximidade e de encontro.

(Baptista, 2005, p. 96)

Os vinte e um estabelecimentos de ensino do agrupamento estão organizados em três territórios educativos e têm o seu eixo educativo principal na Escola Básica e Secundária de Ourém (EBSO). O AEO conta também com quatro jardins de infância, duas escolas de EB, uma escola de ES e uma escola profissional.

O AEO foi criado no ano de 2012 englobando, desde então, estabelecimentos do ensino pré-escolar, do 1.º Ciclo do EB e uma escola de 2.º e 3.º Ciclos do EB desta freguesia, estabelecimentos do ensino pertencentes a três territórios educativos: o de Ourém, com as freguesias de Gondemaria/Olival, Matas/Cercal e os lugares de Pinheiro e Vale Travesso; o de Fátima que, para além da freguesia,

compreende ainda os lugares do Bairro e Fontainhas da Serra; o de Freixianda que compreende a união de freguesias de Freixianda, Ribeira do Fárrio e Formigais e ainda o lugar de S. Jorge. Isto representa um parque escolar composto por seis jardins de infância, nove escolas do 1.º Ciclo do EB, cinco centros escolares (pré-escolar e 1.º Ciclo do EB), uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos e uma escola básica e secundária. É o maior agrupamento do concelho com cerca de 2500 alunos, 207 docentes e 117 não docentes, dispersando-se por uma área com cerca de 45 a 50 km.

A constituição do novo agrupamento é um parque escolar composto por seis jardins de infância, oito escolas do 1.º Ciclo do EB, cinco centros escolares, uma escola básica com 2º e 3º Ciclos (Freixianda) do EB e uma escola básica e secundária (escola sede em Ourém) dispersos geograficamente por sete das treze freguesias do concelho. Apesar dessa dispersão, os vários estabelecimentos de ensino têm envidado esforços no sentido de se adaptarem a esta nova realidade de uma única instituição, orientada para uma missão comum.

A concepção de novos modelos organizativos da rede educativa tem como base de trabalho, quer para as escolas quer para os municípios, os conceitos dispostos no Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro, e no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio intitulado “Território Educativo e Agrupamento Escolar”. O conceito de território educativo (TE) fornece, de acordo com a legislação mais recente, a matriz da constituição das novas redes educativas. Contudo, para minimizar os impactos desta nova organização para a entidade gestora da rede e para a população, é considerada a organização previamente existente, que assenta no conceito de agrupamento escolar.

Para que as condições mínimas de frequência de ensino a que todas as crianças têm direito seja equitativa, foi definido pelo ME um documento intitulado “Manual para a elaboração da Carta Educativa” onde se apresenta uma definição de TE.

[U]m espaço geográfico em que seja assegurado o cumprimento da escolaridade obrigatória em funcionamento vertical e horizontal integrado. Deve ser servido em boas condições por um conjunto de instalações de educação pré-escolar e de ensino básico interdependentes e complementares sob o ponto de vista pedagógico e de utilização e gestão de recursos físicos. O TE integra, portanto, uma vertente de carácter pedagógico e outra de ordenamento territorial e urbanístico, permitindo esbater as disparidades evidenciadas sobretudo nas áreas de maior isolamento. (TE, 2000, p. 19)

De acordo com o exposto e definido pelo Carta Educativa, o TE de Ourém define-se como “um princípio estruturante das novas redes escolares que permite organizar o espaço concelhio em áreas nas quais se assegura o cumprimento da escolaridade obrigatória em funcionamento integrado, contendo uma vertente de carácter pedagógico e outra de ordenamento territorial e urbanístico” (CMO, 2016, p. 19). Ele engloba os jardins de infância e as escolas de 1.º Ciclo do EB das freguesias de Olival e Gondemaria e de Cercal e Matas, os lugares de Pinheiro e Vale Travesso (Freguesia de Nossa Senhora da Piedade) e a escola sede do agrupamento (Escola Básica e Secundária).

O TE de Fátima, para além dos estabelecimentos públicos de ensino pré-escolar e do 1.º Ciclo do EB da freguesia de Fátima, compreende ainda os localizados nos lugares do Bairro (Freguesia de Nossa Senhora das Misericórdias) e de Fontainhas da Serra (Freguesia de Atouguia). Esta composição foi herdada do anterior agrupamento horizontal de Fátima-Ajefátima, extinto em 2007 por agregação com a EBSO e que veio a originar o AEO. Este território apresenta a particularidade de não apresentar continuidade com o TE de Ourém, nem geograficamente, nem em termos de percurso educativo. Se por um lado, entre as cidades de Fátima e de Ourém existem freguesias

cujos equipamentos escolares pertencem a outro agrupamento, por outro lado os alunos do primeiro território, por acordo com a tutela aquando da extinção do agrupamento de Fátima, prosseguem estudos nos colégios de Fátima.

O TE de Freixianda localizado na zona geográfica mais distante da escola sede (cerca de 25 km); a freguesia de Freixianda corresponde à zona norte que limita o concelho e apresenta um despovoamento crescente e uma população em diminuição. Tendo visto extinto o seu agrupamento de escolas (agrupamento de escolas de Freixianda) em 2010 passou a integrar o Agrupamento de Escolas de Ourém, apesar da descontinuidade geográfica. Compreende os estabelecimentos de ensino pré-escolar, de 1.º Ciclo do EB e uma escola de 2.º e 3.º Ciclos do EB, da freguesia de Freixianda, Ribeira do Fárrio e Formigais.

O agrupamento é uma unidade organizacional do sistema educativo de Portugal, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum. No caso do AEO, este dispõe de cinco bibliotecas escolares, quatro das quais integradas na RBE, distribuídas pelo território que abrange. A equipa de professores bibliotecários desenvolve o seu trabalho no sentido de organizar recursos capazes de responder às diversas necessidades/solicitações dos alunos no âmbito da pesquisa bibliográfica, o mais possível com ajuda das novas tecnologias, e no sentido do máximo envolvimento dos alunos do agrupamento em atividades escolares dinâmicas e voltadas para a comunidade educativa envolvente.

Todos os estabelecimentos de educação pré-escolar do agrupamento dispõem do serviço de Atividades de Animação e Apoio à família (AAAF) que se destinam a assegurar o acompanhamento das crianças na educação pré-escolar, antes ou depois do período diário de atividades letivas ou durante os períodos de interrupção. Este serviço tem com entidade promotora a autarquia, por protocolo desta com

vários parceiros e agrupamento, e passou a ser implementado por diversas associações e instituições locais (associações de pais, centros de dia, associações culturais) e ainda pelos serviços da Ourémviva, já anteriormente referidos.

Em 2012, o AEO agrega o agrupamento da Freixianda, tendo este sido extinto, e passa a englobar mais estabelecimentos do ensino pré-escolar e do 1.º Ciclo do EB pertencentes a três territórios educativos: o TE de Ourém – secundária, que abrange escolas das freguesias do Olival, Gondemaria, Cercal, Matas e os lugares de Pinheiro e Vale Travesso (Nossa Senhora da Piedade); o TE de Fátima, que, para além da freguesia, compreende ainda os lugares do Bairro (Nossa Senhora das Misericórdias) e Fontainhas da Serra (Atouguia) e o TE da Freixianda, que compreende as antigas freguesias de Formigais, Ribeira do Fárrio e Freixianda (agora agregadas), o que representa um parque escolar composto por seis jardins de infância, nove escolas do 1.º Ciclo do EB, cinco centros escolares (pré-escolar e 1.º Ciclo do EB), uma escola básica com 2.º e 3.º Ciclos do EB (Freixianda) – anexa ao centro escolar – e a escola básica e Secundária (escola sede, em Ourém). A sua dimensão configura-o como o maior agrupamento do concelho (mega agrupamento) onde se movimentam diariamente.

O agrupamento defronta-se com alguns problemas de carácter familiar e social: alunos com experiência de emigração e de imigração, aceitação social do álcool, dificuldades inerentes à fraca oferta da rede de transportes escolares, baixa escolaridade dos pais a par do pouco interesse em acompanhar a vida escolar dos filhos e uma linguagem marcada pela vivência em ambientes diferenciados.

#### **4.2.1 O Projeto Educativo do AEO**

O Projeto Educativo (PE) do Agrupamento é um documento sustentado no Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril. O ponto 1, alínea a) do artigo 9.º) consagra a orientação educativa; foi elaborado e

aprovado pelos órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, e nele se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. O referido projeto apresenta-se como um documento fundamental da política interna de cada agrupamento de escolas cuja finalidade é apresentar e explicar as linhas orientadoras da atividade educativa e o modo como se combinam com as linhas orientadoras da política nacional. Este documento mostra, ainda, em que medida cada agrupamento de escolas se propõe assegurar a continuidade dos projetos e ações bem sucedidas e estabelecer novas metas de desenvolvimento, bem como definir mecanismos de avaliação que permitam descobrir as razões de insucesso de algumas medidas e reformulá-las. Neste sentido, o projeto educativo é um dos mais importantes instrumentos de orientação da ação educativa, nas suas variadas vertentes, pelo que exige a mobilização de todos os intervenientes, articulando vontades e otimizando os recursos disponíveis.

O PE define as metas de intervenção que se propõe atingir durante a vigência do seu mandato (2013/2016) e que passamos a enumerar:

- Melhorar a qualidade do sucesso escolar dos alunos.
- Dar continuidade ao trabalho de articulação/sequencialidade entre os níveis/ciclos de ensino.
- Manter a reduzida taxa de abandono escolar e melhorar a assiduidade dos alunos.
- Diminuir o número de casos de indisciplina dos alunos.
- Promover a interligação e o envolvimento entre a comunidade educativa e o meio em que se insere.

Na prossecução das metas de intervenção traçadas, emergem as unidades orgânicas do AEO conforme de seguida apresentamos.

### 4.2.2 As unidades orgânicas do AEO

Entende-se por unidade orgânica a base institucional, pedagógica e científica da instituição, através da qual os docentes organizam e desenvolvem as suas atividades. O AEO oferece os níveis de ensino, ilustrados pelas imagens abaixo apresentadas (figuras 7 a 12), na escola sede e na EB2/3 da Freixianda. Como forma de facultar o sucesso, o agrupamento tem proporcionado aos alunos com maiores dificuldades a frequência de um percurso alternativo através dos cursos de ensino profissionalizante.



Figura 7 - Educação Pré-escolar



Figura 8 - 1.º Ciclo do EB



Figura 9 - 2.º Ciclo do EB



Figura 10 - 3.º Ciclo do EB



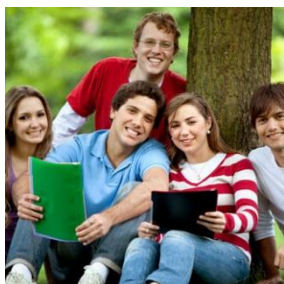


Figura 11 - Ensino Secundário



Figura 12 - Ensino Profissionalizante

O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente. Entre outras funções, compete a este conselho apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de atividade e emitir parecer sobre os respetivos projetos; elaborar a proposta de projeto educativo a submeter, pelo diretor, ao conselho geral; participar, nos termos regulamentados em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do pessoal docente.

Integram este conselho catorze professores de áreas diferentes, assumindo diferentes funções, nomeadamente a direção do conselho; a coordenação e supervisão dos departamentos do agrupamento, a saber, o do Pré-Escolar (grupo 100), o do 1.º Ciclo (grupo 110), o de Línguas (grupo 300), o de Matemáticas e Ciências Experimentais (grupo 510), o de Expressões (grupo 620), o de Ciências Humanas, Sociais e Económicas (grupo 430), o da Educação Especial (grupo 910), o dos Cursos Profissionalizantes (grupo 430); a direção da Biblioteca (grupo 500), a direção dos diretores de turma do 2.º Ciclo (grupo 230), a dos diretores de turma do 3.º Ciclo (grupo 420), a dos diretores de turma do Ensino Secundário (grupo 300), a direção de atividades e projetos de desenvolvimento (grupo 230).



Os grupos referenciados apontam para áreas específicas da docência, conforme referenciado, caso a caso. O mandato dos coordenadores de departamento/conselho tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do diretor. A estes departamentos curriculares / conselhos de docentes competem várias funções, a saber: (i) coordenar as atividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do departamento/conselho, no domínio da implementação dos planos curriculares nas suas componentes disciplinares, bem como de outras atividades educativas constantes do plano anual de atividades aprovado pelo conselho pedagógico; (ii) analisar e debater questões relativas à adoção de modelos pedagógicos de ensino e de avaliação, de materiais de ensino-aprendizagem e de manuais escolares; (iii) desenvolver medidas no domínio da formação dos docentes do departamento/conselho quer no âmbito da formação contínua quer no apoio aos que se encontram em formação inicial.

As áreas disciplinares / equipas pedagógicas são estruturas que trabalham sobre todas as matérias respeitantes à área de saber das disciplinas lecionadas pelos docentes do grupo de recrutamento associado, ou do ano de escolaridade referente à equipa pedagógica, nomeadamente planificações, construção de material didático, análise de resultados das aprendizagens das respetivas disciplinas ou do ano de escolaridade, análise de documentos referenciais da disciplina ou ano em causa, discussão de problemas e de soluções didáticas da disciplina ou ano de escolaridade lecionado, entre outros assuntos considerados relevantes; aqui se promove a troca de experiências e a cooperação entre os professores da respetiva área disciplinar / ano de escolaridade e a articulação entre a área disciplinar / equipa pedagógica e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica.

#### 4.2.2.1 A Unidade de Apoio à Educação de Alunos com Multideficiência

O AEO aposta na escola inclusiva visando promover a igualdade de oportunidades que permita o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas diferenças individuais, procurando proporcionar o atendimento adequado a todos os alunos que frequentam as suas escolas. Para a prossecução deste objetivo conta com um núcleo de Educação Especial, sediado na escola sede, e os seus docentes intervêm junto de alunos com necessidades educativas de carácter temporário e permanente em todos os níveis de ensino, diversificando as suas estratégias de atuação de acordo com cada situação pontual e após uma avaliação prévia e cuidada.

Para além disto, o agrupamento possui também uma Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência (UEAM) e uma Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEEA). A UEAM funciona no Centro Escolar de Cova da Iria e recebe, atualmente, sete crianças com multideficiência apoiadas por dois docentes de educação especial e um assistente técnico. Nesta unidade os alunos beneficiam semanalmente de apoios de técnicos especializados, conseguidos por protocolo com o Centro de Reabilitação e Integração de Fátima (CRIF), no âmbito da terapia da fala, psicomotricidade e fisioterapia. A UEEA está sediada no Centro Escolar Beato Nuno, neste momento recebe quatro crianças com síndrome de autismo e funciona com dois docentes de educação especial e duas assistentes operacionais. De forma a dar resposta no âmbito da avaliação/apoio psicopedagógico, do acompanhamento psicológico e da orientação escolar e profissional o Agrupamento dispõe de Serviços de Psicologia e Orientação com três psicólogos disponíveis, dois em serviço permanente no Agrupamento e um em colaboração com a autarquia e que presta serviço essencialmente no território de Freixianda.

Os professores de apoio educativo asseguram e trabalham com alunos que têm dificuldades de aprendizagem com o Português como língua não materna (PLNM) e, também, com aqueles que têm necessidades educativas especiais (NEE). A estes professores é atribuída uma rede de escolas no início do ano, as quais têm por base, os anos de escolaridade por turma, as situações problemáticas e a distância entre os estabelecimentos de 1.º Ciclo (entre três e quatro escolas).

#### 4.2.2.2 As Associações de Pais – perfis e funções

Na generalidade, os pais e encarregados de educação dos alunos deste agrupamento, sobretudo os dos alunos mais novos, de níveis de ensino mais baixos, são interessados, atentos participativos e pró-ativos, envolvendo-se na dinâmica da comunidade escolar, chamando a atenção para algumas situações que consideram mais problemáticas, intervindo e colaborando na resolução de problemas. Há quatro associações de pais, tendo em conta a diversidade de territórios educativos incluídos neste agrupamento, cada uma delas com intervenção prioritária nas comunidades do território respetivo.

Relativamente às habilitações literárias dos encarregados de educação e da recolha de dados a que procedemos para elaboração deste projeto, concluímos que, dos que referem as habilitações, na sua maior parte, possuem o 2.º e 3.º ciclos, havendo menos encarregados de educação que sejam detentores do ES ou de licenciaturas. Facto curioso, que nos despertou a atenção, é que são quase sempre as mães de alunos do EB, as que possuem habilitações mais elevadas. Verificamos, também, que a maior parte dos encarregados de educação desempenham a sua profissão na área da construção civil, transportes e indústria, sectores que, fruto da crise económica e social que se faz sentir, têm manifestado graves problemas de subsistência dentro do concelho, agravando a situação económica de muitas famílias.

### 4.3 A ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE OURÉM

Integrada no território de Fátima, encontra-se a EBSO, uma escola criada em 1971, com a tipologia de escola técnica, posteriormente vocacionada para o ES e que é hoje, como já referimos, a escola sede do agrupamento. Intervencionada pela empresa Parque Escolar entre 2010 e 2012, atualmente configura uma escola moderna, esteticamente atrativa e com recursos materiais e de equipamentos adequados ao ensino experimental e tecnológico. É o estabelecimento de ensino que corresponde à sede do Agrupamento, situada na cidade de Ourém.

Nesta escola são lecionados o 2.º e 3.º ciclos de EB e o ES regular e profissionalizante, perfazendo um total de 44 turmas e 1045 alunos. O corpo docente é constituído por 96 professores das mais diversas áreas disciplinares/grupos de recrutamento sendo o pessoal não docente constituído por 42 elementos, 13 dos quais desempenham funções de assistentes técnicos.



Figura 13 - Escola Básica e Secundária de Ourém

Enquanto escola pública, propõe-se conceder particular atenção à inclusão de minorias, aos sectores mais fragilizados, tentando acolhê-los com diferentes tipos de resposta, proporcionando-lhes competências curriculares e sociais facilitadoras da sua inclusão. Como verificaremos na caracterização da escola mais adiante, a EBSO acolhe alunos com dificuldades motoras, que a procuram especialmente pela sua oferta

pela inexistência de barreiras arquitetônicas. Para estes alunos, a EBSO é uma escola de referência por tradição e por definição por ser assim considerada pelo ME.

Encontramos, também, nesta escola uma preocupação relativamente ao sinalizar/despistar casos de alunos que necessitem de apoio social diversificado, quer no encaminhamento para instituições assistenciais, quer na intervenção a nível de comportamentos saudáveis, entre outros. A existência de um Clube de Solidariedade dá resposta, de forma célere, aos casos sinalizados pelos professores e diretores de turma, auxilia ao bom funcionamento da escola, ajudando os alunos e respetivas famílias. Em todos os períodos letivos compromete-se com a recolha de fundos, alimentos para, posteriormente, se construírem cabazes de Natal. Faz-se um levantamento das famílias carenciadas e estes são oferecidos a quem efetivamente deles necessite.

Os alunos, que obtêm bons resultados e que se destacam no seu percurso estudantil, veem o seu mérito reconhecido através da afixação, pelo diretor de cada turma, dos resultados no quadro de honra. Há também um reconhecimento, da parte da diretora, para as turmas que, ao longo do ano letivo, registam melhor comportamento.

É função dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), sempre sob a coordenação de dois técnicos especializados, informar e esclarecer a orientação vocacional aos alunos e famílias para que haja sucesso escolar e, consequentemente, integração social dos estudantes. A EBSO compromete-se, e assim acontece, a fornecer informação credível e atempada para sustentar as opções dos alunos e famílias, acrescentando credibilidade prática à sua função.

Segundo a diretora da escola, “A medida da eficácia de uma escola não pode resumir-se à constatação acrítica de resultados escolares”, neste sentido, é indispensável conhecer o ponto de partida dos alunos que chegam à escola e acrescentar valor às suas competências, (curriculares e sociais) e aos saberes.

Por despacho nº 790/2014, de 17 de janeiro foi autorizado o funcionamento de um Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional no AEO, constituindo uma mais-valia na informação, orientação e encaminhamento de jovens e na resposta ao desafio da formação de adultos. A escola sede tem procurado, desde há algum tempo, encontrar soluções que facilitem a inserção dos alunos na vida ativa, tais como a realização de estágios para os alunos dos cursos profissionais e dos cursos de EF, numa estratégia de ligação ao meio e de inserção no mundo do trabalho. Esta vertente profissional, de acordo com o PE, abrange cerca de 30% dos alunos que frequentam o ES, sendo que esta resposta educativa indo ao encontro das necessidades do mercado de trabalho local e das suas expetativas.

#### **4.3.1 A orgânica da escola (órgãos)**

Os órgãos de administração e gestão da escola são o Conselho Geral, a Direção e o Conselho Pedagógico. O Conselho Geral é o órgão de direção estratégica da escola, sendo responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade e assegurando a participação da comunidade educativa, nos termos da LBSE. Este conselho é composto por seis representantes do pessoal docente, um representante dos alunos do Ensino Secundário, três representantes do Município, dois representantes do Pessoal não docente, três representantes da comunidade local e cinco representantes dos Pais e Encarregados de Educação. A Direção é constituída por uma diretora, um subdiretor, três adjuntos e dois assessores.

Entre muitas outras funções, compete à diretora submeter à aprovação do Conselho Geral o PE elaborado pelo Conselho Pedagógico. Este órgão (de acordo com o artigo 31.º do Decreto-Lei nº 75/2008, alterado pelo Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho) é de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas, nomeadamente nos domínios pedagógico-

didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Integram este Conselho catorze professores de áreas diferentes, assumindo diferentes funções: (i) a Diretora, que o preside; (ii) os Coordenadores dos Departamentos Curriculares; (iii) o Coordenador das Bibliotecas Escolares; (iv) os Coordenadores dos Diretores de Turma; (v) o Coordenador de Atividades e Projetos; (vi) o Coordenador da Educação Especial; (vii) o Coordenador dos Cursos Profissionalizantes. Nenhum dos membros do Conselho Geral pode ser membro do Conselho Pedagógico.

Os departamentos são estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, fixadas no regulamento interno, que colaboram com o Conselho Pedagógico e com a diretora, no sentido de garantir o desenvolvimento do projeto educativo, assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente. Por sua vez, os departamentos curriculares e os conselhos de docentes são estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica que asseguram a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas, com o objetivo de adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos, sendo, por isso, o elemento basilar da articulação e gestão curricular. Nos departamentos curriculares/ conselhos de docentes, do qual fazemos parte integrante, encontram-se representados os grupos de recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (definidos em Diário da República, pelo Decreto-Lei nº30 de 10 de fevereiro de 2006, p.1095), identificados por três algarismos, de acordo com os ciclos de ensino, cursos lecionados e o número de docentes. Para efeitos do disposto no presente decreto-lei entende-se grupo de recrutamento como “a estrutura que corresponde a habilitação específica para lecionar no nível de ensino, disciplina ou área disciplinar da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”.



As instalações específicas do agrupamento localizam-se principalmente na escola sede. Assim, são de referir os laboratórios das disciplinas de informática, eletricidade, química, física, biologia/geologia, ciências e matemática, as salas de educação visual, de educação tecnológica e de música, as instalações desportivas (pavilhão multiusos, campos exteriores e antigo pavilhão municipal) e as salas específicas de cada curso profissional.

As normas específicas de utilização dos espaços das BE são definidas no regulamento das respetivas bibliotecas, a aprovar em conselho pedagógico.

Os serviços, que a escola oferece, dispõem também de instalações específicas: refeitório, bufete, serviço de psicologia e orientação, reprografia, papelaria, secretaria, enfermaria, salas de professores, sala de diretores de turma e sala de alunos. Como pontos fracos, anotamos o distanciamento geográfico entre a escola sede e os restantes estabelecimentos que integram o AEO e o reduzido interesse de alguns alunos pela escola com a consequente desvalorização da educação na sua formação pessoal e social.

#### **4.3.2 A importância dos projetos – a relação escola/comunidade**

A nossa experiência prova-nos que, para que haja melhoria e para que os projetos tenham impacto, todos os ‘atores diretos’ – responsáveis políticos pela educação, membros da direção das escolas, assistentes (operacionais e técnicos), professores, pais, alunos – e, de forma indireta, toda a comunidade envolvente, ou seja, todas as



Figura 14 - Escola sede



forças vivas que rodeiam a escola, como o centro de saúde, a junta de freguesia, os centros comunitários, o comércio e serviços, todos eles, de forma diferente, podem dar o seu contributo para o sucesso educativo dos alunos. Estes agentes de melhoria serão tanto mais estáveis no tempo, quanto mais enraizada a escola estiver na comunidade e todos os que lá trabalham e estudam souberem para onde a escola caminha (missão e visão) e o que tem de fazer para lá chegar (objetivos operacionais e estratégicos: cultura de escola, forma como esta é gerida (liderança), qualidade dos professores e tipo de práticas pedagógicas implementadas).

Os alunos que integram as turmas do 10.º ano da EBSO, uma das quais foi objeto de estudo neste nosso trabalho, são provenientes de, pelo menos, quatro escolas diferentes, com níveis de exigência e experiências diversas, o que exige, da parte da comunidade educativa, uma atenção especial com vista a prevenir o insucesso escolar no referido ano de escolaridade, marcado já pela transição do EB para o ES.

Existe, da nossa parte, uma preocupação em oferecer um valor acrescentado às aprendizagens e competências iniciais dos alunos. Verificamos que a dificuldade, em educação, está em trabalhar em condições adversas, com alunos descomprometidos com a escola e com fracas expectativas; a dificuldade está em se ser consistente ao longo dos anos e não pontualmente. No entanto, apesar de serem muitas as dificuldades e obstáculos a ultrapassar até atingirmos um ensino de qualidade, com bons resultados escolares, tem havido iniciativas na escola, que, mesmo num enquadramento desfavorável, têm desenvolvido projetos de combate ao abandono e ao insucesso escolar muito meritórios.

É o caso do Projeto Turma Mais, onde estivemos envolvida no ano letivo 2012-2013, com duas turmas de 7.º ano, e no qual professores, técnicos e direção partilharam a convicção de que “todos os alunos podem aprender.” Nesse sentido, no quadro da autonomia de gestão

pedagógica de que dispúnhamos, mobilizámos diferentes estratégias pedagógicas, recursos e instrumentos de ensino, com o objetivo de recuperar os alunos que revelavam dificuldades de aprendizagem e com o propósito de conseguir a plena integração e a sobrevivência escolar de todos eles.

No âmbito deste projeto, a escola gozava de autonomia para a constituição de grupos de alunos, podendo usar combinatórias geradoras de novas dinâmicas ao nível da turma e, assim, encontrar soluções no plano da organização pedagógica capazes de potenciar melhorias significativas nos resultados escolares dos alunos. Neste plano, são consideradas quatro dimensões de análise, a saber: o contexto educativo, a escola, a sala de aula e o aluno, sendo que, em todas as dimensões, são distinguidos os fatores intrínsecos e extrínsecos que as compõem. Por fim, é assumida uma matriz, cuja preocupação principal sendo o insucesso escolar, encontra-se ladeada por dois fatores centrais: a qualidade do ensino e os resultados escolares dos alunos.

Reconhecemos que, inicialmente, foi um projeto difícil de implementar, na medida em que se devia introduzir um outro foco de atenção ao considerar o contexto de sala de aula e não apenas o grupo turma que se mantinha constante. Uma vez que os professores mudam, consoante a disciplina, os mesmos alunos podem conseguir bons resultados numa disciplina e noutra não, dependendo da sua motivação e empenho de acordo com as disciplinas que mais gosta e para as quais têm mais apetência natural.

Na nossa ótica, todas estes factores são importantes, mas têm pesos, significados e resultados diferentes em cada aluno, sala de aula, escola ou contexto educativo, exatamente devido ao carácter eminentemente sistémico e holístico do sistema educativo. No entanto, não importa só a presença das características apontadas, mas também a forma como elas se relacionam (em qualidade, quantidade e direção do esforço).

Na dimensão do aluno, quanto a nós, existem outras variáveis que contribuem para a melhoria. As intrínsecas, que são aquelas passíveis de controlo/alteração por parte dele, tais como explicações, resiliência, motivação, atitudes, valores e expectativas, autonomia, capacidade de relacionamento interpessoal, assiduidade e comportamento. As variáveis extrínsecas são aquelas que o aluno não controla e que lhe são inatas, como o género e aptidões intelectuais /competências de raciocínio, ou impostas, tal como o contexto familiar e socioeconómico e cultural em que se insere.

Ciente destas variáveis, sustentamos que os professores têm de estar atentos às especificidades dos seus alunos, às situações concretas em que se integram, no tempo escolar e não só, para poder planear o processo de ensino-aprendizagem de forma adequada, visando um envolvimento implicado dos alunos, promovendo aprendizagens significativas e conduzindo ao sucesso escolar.

Em síntese, há a salientar que, em termos de oportunidades, a escola é reconhecida na comunidade envolvente pelos resultados académicos dos alunos, pela qualidade e diversidade dos cursos profissionalizantes e pelo empenho e motivação dos seus profissionais. Relativamente à diversidade de parcerias e protocolos com entidades públicas e privadas, há um impacto positivo na melhoria do serviço educativo prestado com especial enfoque nos alunos do ensino profissionalizante e nos de educação especial.



## 5 OS PROGRAMAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO SSECUNDÁRIO

Empenhamo-nos em abordar os programas referentes aos anos escolares em que se situam os alunos com quem nos propomos trabalhar. O PPES dos cursos científico-humanísticos e tecnológicos, homologados em 2001 (10.º ano) e 2002 (11.º e 12.º anos), sofreram sucessivas reformas curriculares, ao longo dos anos, acompanhando as mudanças das políticas governamentais. Como indica Leal (2006), no ano letivo de 2006/2007, completou-se o processo de revisão curricular, iniciado em 1997, com a auscultação e reflexão nacional denominada Revisão Participada do Currículo – Encontros no Secundário. No PPES, homologado em 2005, sobressaem recomendações das quais passamos a transcrever passagens que comentaremos de seguida, pela pertinência que assumem no trabalho que aqui apresentamos.

[A] aula de Português deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, (...), habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo. Esta disciplina permitirá também que, no final do ensino secundário, o aluno seja capaz de interagir, oralmente e por escrito. (...) Saber ouvir e compreender e saber expressar as suas opiniões, receios, vontades, sentimentos é vital para assegurar uma boa participação na sociedade em que estamos inseridos. Importa, pois,

educar para a compreensão mútua entre interlocutores, condição primordial do agir comum. Neste sentido, reveste-se de particular importância promover a produção de textos orais e escritos adequados aos contextos comunicativos em que eles se realizam, (...) A aula de Português deve ser, pela especificidade da disciplina, um espaço de transversalidade cultural e linguística, na sua condição de suporte estruturalmente integrado nos outros saberes. Exige, pois, um investimento significativo na promoção de situações de aprendizagem que efetivamente desenvolvam os conhecimentos e as aptidões linguísticas dos alunos e aperfeiçoem técnicas e instrumentos concebidos numa perspectiva multidimensional, integradora e transdisciplinar. A aula de língua materna deve ser, fundamentalmente, orientada para a consciência e fruição integral da língua. (ME, 2001)

Consideramos de extrema importância as recomendações selecionadas, na medida em que são as que mais valorizamos no trabalho que desenvolvemos com os nossos alunos. Enquanto professora de Português, consideramos que, na nossa prática docente, esforçamo-nos por articular o programa imposto pela tutela, os interesses dos nossos alunos, recorrendo a estratégias motivadoras, com vista a um desenvolvimento mais eficaz das competências básicas da disciplina e básicas também para o desenvolvimento pessoal integral – a competência leitora; a comunicativa, oralmente e por escrito; a competência investigativa, pois a curiosidade pelo saber facilita a aprendizagem, que se quer ao longo da vida; e a competência reflexiva, na medida em que o conhecimento de si permite um melhor conhecimento do outro e permite uma reconstrução permanente dos saberes e o aprimoramento do saber estar. Verificamos que, por exemplo, no que diz respeito à leitura, se insiste na promoção de textos

de várias tipologias que vão ao encontro dos interesses dos alunos, bem como de textos do domínio transacional e educativo, que contribuem para a formação da cidadania. Subjacente a esta postura, que pretendemos que seja facilitadora de aprendizagens, está ainda a preocupação em desenvolver a autonomia pois só assim os alunos serão cidadãos ativos, conscientes e críticos numa sociedade cada mais em mudança.

Para isso, importa compreender o que é um programa e de que forma ele serve de base à estruturação do trabalho que suporta o processo de ensino-aprendizagem em que nos envolvemos com os alunos. Ferraz alerta para o facto de os programas disciplinares, como textos escritos que são, serem passíveis de diversas interpretações.

[S]ujeitos a diferentes leituras, porque é diversa a formação dos leitores, diversos são os seus gostos e múltiplas as experiências vividas quer como alunos quer como professores. Diferentes são também os conceitos que os norteiam. Possivelmente diferentes são os critérios com que avaliam as aprendizagens. (Ferraz, 2002, p. 62)

O programa é um documento chave que define não só as matérias a abordar, mas, e cada vez mais, os objetivos e até as operacionalizações das aulas; consiste, pois, num conjunto de diretrizes orientadoras do trabalho docente, mas deve revestir-se de flexibilidade de forma a que o professor seja o gestor, participando ativamente no desenrolar da aprendizagem a que se propõe, não esquecendo as condições físicas e o público alvo. O professor dirige e coordena o processo de ensino-aprendizagem; compete-lhe delinear e pôr em ação o plano de trabalho que atenda aos requisitos programáticos e que, em simultâneo, promova, dentro da pluralidade da turma, a progressão individual dos seus alunos no domínio das competências.

Para os três anos deste ciclo (do 10.º ao 12.º ano) estipula-se, a nível do tipo e género de textos para a leitura e para a leitura literária, que estes sejam diversificados. Assim, no 10.º ano de escolaridade, são apontados textos de carácter autobiográfico, expressivos e criativos, de apreciação crítica, dos *media*, narrativos e descritivos. Para a leitura literária, os alunos deverão tomar contacto com Camões lírico e autores do século XX da literatura portuguesa e universal. O 11.º ano contempla os textos expositivo-argumentativos (*Sermão de Santo António aos Peixes* de Padre António Vieira), os textos de teatro (*Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett), os textos narrativos e descritivos (*Os Maias*, de Eça de Queirós) e os textos líricos, expressivos e criativos (poesia de Cesário Verde). No 12.º ano, incluem-se ainda os textos épicos e épico-líricos (Camões e Fernando Pessoa), teatro (*Felizmente Há Luar* de Luís de Sttau Monteiro) e romance (*Memorial do Convento* de José Saramago).

A nível do 10.º ano, salientamos, do programa, o reconhecimento no prolongamento do trabalho de análise e reflexão linguística, desenvolvido no EB, e a introdução de práticas de compreensão e produção oral e escrita. Este ano inicial do Ensino Secundário constitui um momento de consolidação e de amplificação de conhecimentos, apontando para o uso funcional da língua e para manifestações e artefactos do domínio transaccional que vai desde a abordagem dos textos jornalísticos aos textos autobiográficos, aos textos literários, à poesia e aos contos. Verificamos que é dado particular enfoque à análise das produções discursivas e à reflexão sobre os mecanismos linguístico-discursivos usados em diferentes formas e contextos comunicacionais. Este programa, em termos de conteúdos declarativos, é mais apelativo para os alunos, motivando-os, quer em relação à interação na sala de aula, quer na consecução de trabalhos orais ou escritos. Valoriza-se, pois, a componente performativa, comunicacional da língua, em e para diferentes contextos, estando a literatura ao serviço deste propósito. A abordagem dita mais literária é feita essencialmente a partir do 11.º ano.



A poesia de Luís Vaz de Camões surge no programa de 10.º ano enquanto texto literário de cariz autobiográfico. A obra camoniana é uma das grandes referências literárias no programa, permitindo, a partir daqui – século XVI, fazer um percurso pela literatura até aos dias de hoje. É importante dar continuidade ao que os alunos aprenderam no 9.º ano, sobre este autor e, por essa mesma razão, decidimos aprofundar, com os alunos, as características específicas do lirismo camoniano como se pode ver pelo anexo 1. Os textos expressivos e criativos constituem uma das sequências mais complexas, neste programa de 10.º ano, não só pelo contacto com um grande autor do património cultural português, como também pela importância e necessidade de descodificar as características inerentes ao estudo do texto poético.

Os textos do domínio transacional e educativo (o contrato, o regulamento, a declaração, o requerimento, o relatório) surgem como referências de estudo e análise, neste caso pela especificidade comunicativa, já que reforçam a interatividade entre a oralidade e a escrita. Torna-se necessário preparar os jovens para uma integração na vida sociocultural e profissional, com textos de cariz prático, obedecendo a regras simples e funcionais, no domínio comunicativo. De facto, os nossos jovens, futuros cidadãos ativos na sociedade, necessitarão de recorrer, no dia-a-dia, seja em situações das relações sociais, seja nas profissionais ou culturais, aos textos de carácter utilitário. Terão, portanto, de se tornar aptos para comunicarem de forma adequada e correta, quer por escrito quer oralmente.

Os textos autobiográficos, que se desenvolvem em torno do ‘eu’, privilegiam, quanto a nós, recordações de vivências, atitudes e comportamentos marcantes, isto é, experiências que permitem aos alunos exprimir os seus sentimentos face ao que os rodeia, escrever sobre si próprios e tornar esses textos objeto de reflexão.

Na continuidade do que evidenciamos como princípios orientadores do recurso a determinadas tipologias textuais, no 10.º ano, importa agora questionar como, a nível do 11.º ano, o programa abre

vias para consolidar e aprofundar objetivos ao nível do desempenho comunicativo. Podemos afirmar que o ES, para muitos alunos, é a última oportunidade de aprender a reconhecer os valores e a importância da sua língua, mas também da sua literatura e dos seus escritores. É uma etapa preparatória da formação secundária intensificada com a leitura de textos literários, neste 11.º ano, virada para uma perspetiva diacrónica da literatura portuguesa. Após a leitura atenta do programa, verificamos que, no âmbito da leitura, se promove o acesso a textos de várias tipologias, preferencialmente relacionadas com a área de formação ou com o interesse dos alunos – “a leitura do texto literário deve ser estimulada, pois contribui para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla” (ME, 2001, p. 5). Desta forma, verificamos que são selecionados, para leitura obrigatória, autores e textos de reconhecido mérito literário, de modo a proporcionar aos alunos um conhecimento cultural mais amplo.

Pela análise que fazemos do PPES, verificamos que é suposto os alunos, no final dos três anos do secundário, terem adquirido conhecimentos que lhes permitam fazer reflexões e utilizar adequadamente a língua materna.

Na nossa ótica, o importante é motivar o aluno para fazer dele um ‘leitor ativo’, que seja capaz de selecionar informação, formular hipóteses e ‘construir sentidos’, tornando-se cada vez mais competente como leitor. Complementarmente, importa também criar condições propiciadoras da comunicação oral, reaproveitando os benefícios identificados na prática reflexiva da leitura, centrando-a no ‘eu’ do leitor, libertando-o do concreto textual, potenciando a expressividade, a sequencialidade das ideias, a argumentação, e levando posteriormente à produção escrita pensada e planeada, em função do ‘eu’, se bem que por complementaridade focalizada nos assuntos do seu interesse que, de forma natural, irão ao encontro dos conteúdos programáticos. Este exercício é também facilitador do desenvolvimento de ouvintes e

consequentemente de pessoas capazes de entender e compreender o outro.

Mas, relativamente ao 12.º ano de escolaridade, um ano tão decisivo como complicado, pelos exames nacionais, não se pode ‘perder tempo’ com algo que não será objeto de avaliação direta no exame nacional, o que, na prática, faz com que os hábitos de leitura extensiva, por prazer, como acontece no CL, sejam um pouco vazios e sem o sentido lúdico. Tendo em conta esta realidade, Seixas *et al.* (ME, 2001) recomendam que se dedique tempo para a leitura de autores da atualidade, cujos textos, pelas temáticas mais próximas das vivências dos alunos os possam melhor implicar na leitura.

[P]ara que os alunos desenvolvam o hábito de ler, propõe-se a criação de um espaço dedicado à leitura recreativa de textos de reconhecido mérito literário, de autores maioritariamente contemporâneos, das literaturas nacional e universal, capazes de transformar os alunos em leitores mais assíduos quer ao longo do percurso escolar, quer ao longo da vida. (ME, 2001, p. 25)

O que acontece, de facto, é que na aula de Português do ES a leitura recreativa quase nunca ocorre, pois este tipo de leitura exige um ritmo próprio, que muitas vezes a escola/ os professores não respeita devido à planificação para cumprir, aos conteúdos extensos, às outras obras para lecionar, aos testes, etc. A avaliação sumativa adquire um peso decisivo e esta pressão elimina qualquer disponibilidade dos jovens para usufruírem da leitura de um bom livro. Reconhecemos que os bons alunos até possam encontrar prazer ou uma justificação para uma leitura obrigatória; empenhamo-nos, então, em procurar saber o que acontece com os alunos que são “mais fracos”.

Certamente que, para estes alunos, uma leitura obrigatória se transforma numa obrigação, não tem sentido e por isso, em vez de lerem

efetivamente o livro, no caso de obras de leitura obrigatória, como é o caso d'*Os Maias*, do *Memorial do Convento*, *Felizmente Há Luar*, recorrem aos apontamentos de colegas e a resumos disponibilizados na *Internet*. E porque todos aprendemos de forma diferente, teremos de estar atentos às particularidades individuais, quer no que respeita a gostos e preferências, quer ainda a ritmos de aprendizagem ou capacidades cognitivas.

Com a entrada em vigor dos Novos Programas para o ensino básico (NPEB) e para o ensino secundário (NPES), esta pedagogia da leitura centra-se no aluno, nas suas competências, nas suas capacidades e no seu saber-fazer. Dito de outro modo, o aluno é o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo estimulado a desenvolver e a reforçar a sua autonomia. Segundo Moderno (1991) o saber, que até aqui era quase exclusivamente oral e livresco, é de algum modo superado por um saber baseado no ver, no ouvir e no fazer, enraizado na realidade e projetado para lhe dar resposta.

## 5.1 TIPOLOGIAS TEXTUAIS

Além dos tradicionais manuals escolares, que fazem parte da cultura escolar de um país, existem outros materiais didáticos produzidos em diferentes suportes e com diferentes funções, cujos resultados no ensino-aprendizagem são uma mais-valia quer para o professor quer para os alunos, criando, ao mesmo tempo, condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem.

É importante valorizar o papel que os materiais didáticos desempenham, enquanto ferramentas de apoio ao trabalho do professor e dos alunos, na medida em que, quando adaptados ao contexto e ao perfil dos discentes, contribuem para um ambiente mais rico e, consequentemente mais propício à aprendizagem. Cabe ao professor a seleção dos recursos e estratégias diversificados a serem utilizados como instrumentos de intervenção, no desenrolar do processo de

ensino-aprendizagem, tendo em conta cada sujeito aprendente. Daí que, e tendo em mente que cada aluno é um ser individual, acreditamos que a variedade de materiais aumenta a probabilidade de chegarmos a mais alunos e, conseqüentemente potenciarmos o desenvolvimento das competências, em mais alunos. Esta é uma das riquezas do papel do docente – a autoavaliação constante, por forma a dar resposta(s) aos diferentes alunos, em diferentes etapas do processo de aprendizagem. Reconhecemos que devemos apresentar, tanto quanto possível, um leque variado de materiais, que podem servir de exemplo para outros tantos que se podem criar, em função de cada realidade educativa. Por isso, utilizamos frequentemente, materiais diferentes, conscientes de que, assim, estamos a chegar mais próximo de um maior número de alunos. Os textos do domínio transacional e educativo surgem no NPP como referências de estudo e análise pelo seu “*valor educativo e formativo*” (ME, 2001, p. 3) de modo a potenciarem, também, a interatividade comunicacional, seja pela oralidade, seja pela escrita ou assente na relação entre ambas. O grande objetivo é preparar os jovens para uma integração na vida sociocultural e profissional, uma vez que há a necessidade de compreender e elaborar textos de nível prático, obedecendo a regras simples e funcionais da LP na medida em que, como já referimos, no dia-a-dia, o recurso a estes textos ocorre, seja nas relações escolares e culturais, seja nas profissionais e sociais, devido ao seu carácter utilitário. Nesta tipologia de textos, torna-se necessário privilegiar um discurso funcional e institucional, onde sobressaem determinadas características tais como a linguagem monossémica, denotativa e objetiva; o registo cuidado e o uso mais frequente da 3ª pessoa e de formas de tratamento específicas e adequadas ao contexto.

### **5.1.1 Os textos autobiográficos – conhecimento e libertação do ‘eu’**

A autobiografia é a narração retrospectiva, em prosa que uma pessoa real faz da sua própria vida, quando põe a tónica na sua vida individual, e em particular na história da sua personalidade.

(Lejeune, 2003, p. 11)

A escrita intimista e autobiográfica concretiza-se, entre outros, através de memórias, diários, autobiografias, cartas e até mesmo textos poéticos. De referir que a delimitação entre os três primeiros géneros citados nem sempre é nítida, o que muitas vezes gera dúvidas relativamente à classificação literária de determinados textos autobiográficos. Na realidade, os géneros literários intimistas pressupõem um discurso virado para o ‘eu’ (presente ou subentendido), predominando, por isso, formas verbais, pronomes e determinantes na primeira pessoa, bem com uma linguagem conotativa, subjetiva e emotiva. Nesta tipologia textual, o ‘eu’ evoca experiências marcantes, momentos, etapas, iniciativas da sua vida pessoal/profissional, a sua relação com quem e com o que o rodeia, transmitindo simultaneamente as sensações, sentimentos, emoções que essas vivências lhe despertam.

De acordo com a supracitada definição de Lejeune (2003), escrever sobre o nosso percurso, narrando retrospectivamente as nossas experiências pessoais passadas, perspectivadas como um todo, propicia-nos a reflexão sobre a nossa vida e, conseqüentemente a autodescoberta. Atualmente, escrever sobre o que fazemos e o que sentimos é um recurso de pesquisa para analisar o quotidiano.

No âmbito da educação, as narrativas autobiográficas são uma forma de construção do conhecimento que fundamenta e viabiliza um método pedagógico que induz à reflexão e à (re)significação da própria ação educativa. Nas palavras de Clandinin & Connelly (1990, p. 5),

somos narradores e personagens das nossas histórias e das histórias dos outros, já que sustentam que “o estudo da narrativa é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo. Essa noção geral transfere-se para a concepção da educação como construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais”.

Os escritos passam a ser objeto de reflexão e assim acreditamos que a escrita de si, por ser uma escrita autobiográfica, constitui-se num momento único para desenvolver a competência interpretativa e reflexiva sobre si e sobre o quotidiano escolar. Escrever sobre si é um exercício que promove uma autorreflexão, uma vez que essa escrita permite, “explicitar a singularidade e, com ela vislumbrar o universal, perceber o carácter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida” (Josso, 2004, p. 9).

Invocamos ainda o pensamento de Souza (2004, p. 72) que revela que escrever sobre si remete o sujeito para uma dimensão de “auto-escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da sua vida, através do conhecimento de si”. Sobre esta questão dos textos autobiográficos e da forma como são entendidos, Lejeune, na mais famosa e citada definição, num estudo publicado na década de 1970, afirma que “autobiografía es un relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual, y, en particular, en la historia de su personalidad” (Lejeune, 1994, p. 50).

Podemos acrescentar que os textos autobiográficos se desenvolvem em torno do ‘eu’, utilizando um discurso próprio; a forma verbal recai usualmente sobre o tempo passado, recorre a determinantes e pronomes de 1ª pessoa. Nesta tipologia textual, o ‘eu’ pode evidenciar profunda introspeção; conflitualidade / busca de paz interior; reflexão / meditação; individualidade / identidade; sentimentos / emoções; perceções / sensações / captação de sentido; percursos / etapas /

momento de vida particular; relação consigo próprio / com outros; recordação de vivências marcantes; atitudes e comportamentos.

O texto autobiográfico privilegia, em consequência, uma linguagem conotativa e emotiva, recorrendo a nomes abstratos, adjetivação expressiva, verbos no domínio do ‘ser’ (definição / permanência) e do ‘estar’ (caraterização do momento) e pontuação sugestiva, bem como frases de tipo exclamativo e interrogativo e figuras de estilo como a metáfora, hipérbole, comparação, enumeração. É uma escrita em que o ser e o estar se presentificam, em que a expressão emocional está presente e a reflexão induz à metacognição, pelo encontro do eu consigo próprio.

O relato autobiográfico delineia-se, pois, num texto que acentua o percurso existencial do autor e tem, em geral, um carácter mais expressivo do que informativo. As temáticas presentes nos textos autobiográficos contemplam aspetos diversos que se complementam; é o caso de percursos/etapas/momentos da vida particular, a recordação de vivências marcantes e de experiências e suas consequências. Aliada à narração desses momentos, pode emergir a descrição dos espaços em que essas multifacetadas experiências se situam e, sem dúvida, a manifestação de atitudes e comportamentos em que a relação consigo próprio e com os outros se destaca, a alusão meditada a iniciativas/escolhas pessoais, a expressão de sentimentos e emoções, a exteriorização de perceções e sensações, a captação dos ambientes envolventes, através dos sentidos, enfim, o marcar de uma individualidade que se distingue das demais e o delinear da identidade do sujeito que assume o relato.

A partir da memória, o autor recria vivências passadas, direta ou indiretamente relacionadas com a sua própria vida, podendo modificar a narração cronológica dos acontecimentos, recorrendo para isso à analepse ou mesmo à prolepse e ao nível da expressão. O discurso autobiográfico, como já tivemos oportunidade de referir, caracteriza-se pelo discurso na primeira pessoa (formas verbais adequadas) e,



consequentemente o predomínio do ‘eu’, a presença de pronomes pessoais (forma de sujeito e de complemento), de determinantes e de pronomes possessivos (meu/minha ...), o privilegiar de linguagem conotativa e emotiva, pelo uso de nomes abstratos, de adjetivação expressiva, de verbos do domínio do ‘ser’ (definição/permanência) e do ‘estar’ (caracterização do momento), do recurso a frases do tipo exclamativo e interrogativo, a uma pontuação sugestiva das emoções sentidas e a recursos estilísticos. É a variabilidade destas características e as suas mais diversas associações que levam a que sejam distinguidas tipologias textuais que abordamos em seguida. Ao mesmo tempo, é esta variedade de recursos que torna estes textos ricos, não apenas para o conhecimento do ‘eu’, mas também para o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e gramaticais – pontuação, recursos estilísticos, entre outros – que aprimoram a competência interpretativa, de escrita e consequentemente, de novo, qual espiral ascendente, a de leitura – mais sentida, mais vivida, mais em contexto.

A escrita intimista pode concretizar-se, através de memórias, diários, autobiografias, cartas e até mesmo textos poéticos. É de referir que a delimitação entre os três primeiros géneros citados nem sempre é nítida, o que muitas vezes gera dúvidas relativamente à classificação literária de determinados textos do género.

Segundo Lejeune (2003), existe uma estreita relação entre diários, memórias e a identidade do narrador, o autor e a personagem.

[E]l elemento básico que conecta las autobiografías, los diarios, las memorias y el resto de formas en las que puede organizarse la escritura de sí mismo es la identidad entre narrador, autor real y personaje central, pues garantiza que quien afirma en el texto ser ‘yo’ lo es realmente. (Lejeune, 2003, p. 10)

Estudiosos como Cox (1971) e Weintraub (1978) partilham dessa mesma opinião. Assim, para o primeiro, toda a autobiografia “es la

narración retrospectiva de la vida de un individuo escrita por ese individuo con la intención de contar la historia verdadera de su experiencia”, já para o segundo é “la narración de la vida de una persona, escrita por ella misma” (Sapatero, 2010, p. 10). Alberca insistiu nessa ideia ao afirmar que, para se poder falar de autobiografia, deve-se assumi-la como uma verdade.

[N]o basta con que el autor cuente la verdad, sino que además debe anunciar y prometer que va a contarla, declarando su compromiso al lector y pidiéndole su confianza, pues al anunciarle y prometerle que va a contar la verdad (...) tácitamente solicita que le crea y que confie en la veracidad del texto. (Alberca, 2007, p. 234)

Segundo Tortosa (2001, p. 61), a autobiografia “no será definible por sus valores formales, sino por un elemento que reside fuera del texto (...): un contrato de lectura”. Assim é, com efeito. No texto, o autor deixa indícios que têm a ver com a sua biografia; todavia, o leitor, ao ‘apoderar-se do texto’, liberta-se das situações concretas apresentadas por quem o escreveu e é o seu ‘eu’ que o induz a (re)ver-se nas suas próprias vivências e nele descobre a sua própria realidade, o(s) contexto(s) em que se integra. O texto perde, pois, o que de concreto e específico o seu autor nele integrou, para viabilizar a cada leitor a construção da sua autobiografia.

É neste contexto que levamos os alunos à produção de textos sobre diferentes géneros autobiográficos pois, ao produzirem instrumentos de relacionamento interpessoal, também constroem a sua identidade pessoal, contribuindo, ao mesmo tempo, para promover o desenvolvimento cognitivo, da autoconfiança e da valorização das suas capacidades textuais.

Retomando a dimensão implícita na memória, diremos que é a capacidade que cada um tem de reter informações sobre alguém ou

alguma coisa. Pode-se falar em memória individual ou memória coletiva. A primeira cinge-se aos acontecimentos, realidades, experiências e emoções de cada indivíduo; a segunda engloba o conjunto de recordações pertencentes a um país, a uma comunidade, a um povo. A memória está no meio-termo entre a autobiografia e a crónica, por exemplo. É, sem dúvida, uma forma de escrita sobre si mesmo, mas dá-nos também o testemunho de um tempo e de um meio, que se somam ao relato de casos pessoais e familiares – o de conhecimentos históricos e políticos.

Enquanto forma discursiva, e de acordo com o *E-Dicionário de Termos Literários*, “a memória é entendida como retenção de um dado conhecimento, mas também como activadora da imaginação e das capacidades de interpretação, problematização e reinvenção, as quais atuam sobre o que é recordado pelo sujeito” (Paixão, 2010). Ainda, segundo esta autora, a autobiografia e a confissão estão implicadas na recuperação de vivências e, complementarmente, podem induzir a revelar crenças e sentidos até aí não identificados e/ou entendidos pelo sujeito.

[Q]uando aplicado no plural, o termo memória relaciona-se muitas vezes com a autobiografia, o diário e com a literatura confessional, em geral. Nestes casos, a narrativa é escrita na primeira pessoa e o relato das experiências pessoais funciona frequentemente como auto-revelação. (Paixão, 2010)

De facto, a memória permite identificar vivências e experiências passadas, estabelecendo ligações entre tempos, espaços, factos e pessoas, facilitando, por um lado, a construção de novos sentidos para o presente da vida humana e transformando-se, por outro, numa obra histórica que, situada no presente da memória, recorre ao passado para olhar o futuro.

Esta tipologia pertence ao gênero literário narrativo, no qual, o autor relembra acontecimentos passados e experiências vividas, transmite as suas emoções e sentimentos e apresenta simultaneamente realidades sociais, humanas e política. A abordagem que pretendemos dar a conhecer, neste trabalho, é a da perspectiva pessoal e, até certo ponto íntima, na medida em que o nosso objetivo principal é contribuir para o autoconhecimento, levando o aluno à autorreflexão, e assim potenciar a construção do seu ‘eu’.

Esta escrita é o ‘retrato de uma voz’ em que se dá extrema importância ao acontecimento narrado; o papel da memória funciona como um filtro cujos acontecimentos são passados pelo ‘crivo da lembrança’. E, de novo, diremos que a seleção do autor, pelo recurso à sua memória, incita o(s) leitor(es) a fazer uso desse ‘crivo’, não em função das vivências revisitadas por quem as narrou, mas por quem as lê, sentindo-se deste modo levado(s) a viajar através das suas memórias.

Tudo isto nos leva a uma reflexão, reflexão essa que nos induz a indagar formas de recuperar memórias através da escrita, formas de lidar com algo que está para além da nossa capacidade de reproduzir palavras ou imagens, sensações ou pensamentos há tempos armazenados na nossa memória. Contudo, como não se pode confiar na memória, é, sobretudo, com ela que as escritas do ‘eu’ se constroem. O ‘eu’ – aluno/narrador, em busca das suas recordações, evoca pessoas e acontecimentos, escrevendo.

O retrato é, por definição, uma criação ficcional, muitas vezes artística e literária, com função descritiva, crítica. Pode partir dum referente real, mais ou menos fiel, permitindo, muitas vezes, a crítica pelo recurso à caricatura. Assim, consideramos que, enquanto tipologia textual, o retrato proporciona e facilita o conhecimento do ‘eu’, quer na forma de auto ou hetero conhecimento, o que contribui para o nosso objetivo, já apresentado. Daí que, em termos do 10.º ano, e aproveitando as imposições do PES, temos trabalhado esta tipologia com os nossos alunos, principalmente o autorretrato, levando cada um a descobrir-se e

a, pelo recurso à memória, ir tomando consciência de si e da sua história de vida.

No autorretrato encontramos um ‘eu’ que se olha, que se descobre no espelho de Narciso e que se apresenta a si próprio. Segundo Rocha (1992, pp. 51-52), o mito de Narciso serve de exemplo a esta representação. Ele que se contempla nas águas e se apaixona pela sua imagem “é também um duplo ser: simultaneamente o eu que olha e o outro que é olhado, o sujeito e o objeto do desejo”. O retrato de uma pessoa feito por ela própria, procura revelar o que captou da expressão mais profunda de si mesmo enquanto artista, em que se descreve o aspeto e o caráter do próprio retratista; “o artista procura mostrar-se (ou descobrir-se) de uma forma mais nítida, mais verdadeira, podendo mesmo não gostar daquilo que vê, não aprovando, e/ou modificando a imagem que de si encontrou” (Martins & Moura, 2010, p. 348).

O autorretrato é um género muito usado na pintura, na literatura e até na escultura. Autorretrato representa o que o artista vê, aceita, assume ou tenta alterar de si mesmo. Na realidade, existe sempre algum temor em cada autorretrato, pintura, fotografia ou escultura. Teme-se a análise introspetiva, teme-se o conhecimento que ultrapasse a barreira da fantasia, que faça desmoronar um ideal. Como não é um desafio fácil para o artista, este tende a esconder ou disfarçar alguns traços físicos ou psicológicos.

Na elaboração de um retrato ou autorretrato, enquanto produção literária, podemos verificar que são assumidas diferentes perspetivas. Assim sendo, podemos observar um tipo de registo objetivo ou subjetivo numa perspetiva geral ou pormenorizada assim como uma perspetiva fixa ou móvel selecionando também características físicas, como a aparência, a estatura, o modo de andar, os cabelos, o tom de pele, o rosto, o vestuário; as características psicológicas, como a personalidade, o comportamento e as características intelectuais ou emocionais como a inteligência, o medo, a vaidade entre outras.

O diário é outro dos géneros da literatura autobiográfica. Pertencendo ao género narrativo, revela toda a escrita organizada em função do ‘eu’ que (se) escreve. Assim, apresenta uma visão subjetiva do ‘eu’, dos outros e do mundo, revestindo-se, muitas vezes, de um carácter intimista, outras, descritivo (impressões de viagem, relato de experiências várias – profissionais, desportivas ou outras) ou, ainda, reflexivo (reflexões mais ou menos filosóficas determinadas por vivências ou por leituras).

O texto do diário, situado no espaço e no tempo, pela datação de cada segmento, tem um carácter fragmentário, e muitas vezes descontínuo, na medida em que a cada dia corresponde uma experiência, leva a uma reflexão, induz a uma confiança, que podem ou não ter continuidade em outros dias. De acordo com Rocha (1992, p. 28), o diário é um dos géneros da literatura autobiográfica mais cultivados, pois é “confidente tanto do homem público como do homem privado, tanto do escritor ilustre como do adolescente fechado no seu quarto (...) obedece a um modelo de narração intercalada, isto é, de enunciação que alterna o acontecimento dos factos narrados”. São disso exemplo os diários da adolescência, que ajudam a desabafar os problemas íntimos ou servem de cofre íntimo, face à incomunicabilidade com os outros.

A partir do século XIX, o diário íntimo começa a ser bastante divulgado por diversos escritores de renome, que a ele se dedicam, publicando-os em alguns casos. No século XX, apresenta-se já como um género literário que concilia o intimismo com o diálogo exterior com o público. O diário deixou de ser um diálogo consigo mesmo tornando-se um diálogo de si com outrem (imaginário). Muitos escritores utilizam esta tipologia textual para registarem as suas reflexões sobre o mundo, os acontecimentos e as pessoas: Miguel Torga que, entre 1941 e 1993, publica dezasseis volumes do seu *Diário*; Sebastião da Gama, cujo *Diário* apenas se torna conhecido em 1958,

após a sua morte; José Saramago que, entre 1994 e 1998, dá a conhecer cinco volumes dos *Cadernos de Lanzarote*.

O século XXI parece ser já o da grande divulgação de páginas íntimas, de opiniões, de reflexões, utilizando as novas potencialidades que a internet permite. Se bem que de cariz íntimo, privado e secreto, o diário, com a sua publicação, afigura-se como partilha, a partir do momento em que se comunica com os outros, perdendo, assim, o seu estatuto de privado, como podemos constatar pelas publicações dos autores mencionados.

### 5.1.2 Os textos poéticos – expressividade e criatividade

A poesia é (...) uma aventura de linguagem.

(Belo, 1984, p. 23)

Desde a antiguidade que a poesia tem estado presente na vida e desenvolvimento do ser humano, perdida no tempo constituindo-se como forma de transmissão de conhecimento, lazer e prazer. Ela vem-se transmitindo de geração em geração, não se dissipando com o tempo. Para essa transmissão, contribui o facto de a poesia possuir determinadas características, ter igual número de sílabas, possuir rima, ter elementos rítmicos, recorrer a imagens, metáforas e comparações, elementos facilitadores da transmissão da mensagem e da sua memorização. Estes recursos tornam o texto de fácil retenção e, desta forma, são uma excelente forma de comunicação entre as pessoas, passando através de gerações por via oral; no passado, quantas vezes, isso acontecia nos conhecidos serões à volta da fogueira e até mesmo nos cantares de embalar.

Passamos, agora, a analisar o que se passa hoje em dia. Cremos que será possível outras formas, outros momentos, outros espaços que viabilizem também momentos intensos na e pela audição, pela leitura da poesia. Sabemos que esta arte de comunicar tem vindo a sofrer

algumas transformações, ao longo dos tempos e chega aos nossos dias como uma linguagem repleta de beleza e força, capaz de envolver os nossos sentidos. Empenhamo-nos, então, em tirar partido desta arte de comunicar.

Ao procurarmos o significado de ‘poesia’ nos dicionários comuns, vemos que ela se relaciona com a “arte de fazer versos, linguagem cujo sentido procura exprimir através do ritmo e da harmonia da imagem” (Lello & Lello, 1981, p. 926). Por outro lado, achamos não menos importante, referir, também, que a origem da palavra poesia vem do termo latim *poësis*, que, por sua vez, deriva de um conceito grego, que significa ‘abrição’ ou ‘acção’. O que se cria ou realiza é o *poima* (poema), manifestação da beleza ou do sentimento estético.

Na perspetiva de Nancy (2005, p. 18), a poesia apresenta-se com vários sentidos e significados, uma vez que o autor lhos proporciona mas que, por sua vez, o leitor transforma e adapta à sua experiência e à sua realidade, dando-lhe um significado próprio. Depreendemos, neste contexto, que a poesia supera a realidade, partilhando uma linguagem repleta de simbolismo, apresentando-se, aos leitores nas suas mais variadas formas de expressão e pensamento.

Para Morin (1999, p. 38), “o estado poético pode ser dado pela dança pelo canto, pelo culto, pelas cerimónias e, evidentemente pode ser dado pelo poema”. Reiterando as palavras do autor, qualquer forma de reprodução/comunicação entre as pessoas podia ser entendida como arte poética, bastando para isso utilizar a criatividade. Partilhando do mesmo ponto de vista, Álvaro Magalhães (2002, p. 213), reconhecido poeta português, refere que, na essência da poesia “cabem todos os textos que atribuem poderes à linguagem, à sua função mágica e imaginária”, ou seja, a palavra que nos faz sonhar e apela à nossa imaginação, constitui-se poesia e torna-se transversal a todas as idades, a todas as gerações e a todos os tempos.

Mas a poesia tem vindo a evoluir, sofrendo algumas alterações ao longo dos tempos, acompanhando o evoluir da sociedade de formas de



pensamento, nomeadamente a nível dos temas abordados pelos poetas. As palavras do ensaísta e poeta Júdice (2000) sobre a poesia esclarecem e servem-nos de ponto de partida para desmistificar a abordagem aos textos líricos.

#### FALAR DE POESIA

Antes de tudo, não falar. O poema tem todas as palavras necessárias para que não seja preciso dizer mais nada, partir dele.

Depois, falar devagar.

Falar da sua construção. Procurar a origem do poema por dentro do que ele nos diz.

Falar com o poema. Falar de cada palavra, de cada verso. Encontrar através deles os fios de uma lógica que não passa apenas pelo sentido ou pelo que é dito, mas sobretudo pelo que só a percepção instintiva, sensorial, pode captar, no que está para além do que é dito e se solta das próprias palavras.

Ouvir o poema para poder falar dele.

Ignorar todos os discursos sobre o poema e sobre a poesia. Esse lixo verbal só nos impede de ouvir o que o poema tem para dizer.

Depois de falar do poema, e só depois, procurar saber o que outros disseram? Pura curiosidade.

Procurar, como um suplemento de curiosidade, o que os próprios poetas disseram do poema e da poesia.

Se tivermos sabido, com essa leitura, alguma coisa para além do que o poema nos disse, desconfiemos do poema.

Um poema, quando o é, diz tudo o que há para saber sobre si.

(Júdice, 2000, p. 65)

Parece-nos, portanto, de acordo com Júdice (*ibidem*), que a alma da poesia reside na emoção, na reflexão, na interpretação simbólica e

na subjetiva da realidade. O ‘eu’ poético pode tecer considerações sobre um pensamento, exprimir emoções, sensações através das palavras. O texto ‘fala’, tanto pela expressão, como pelo conteúdo, pois o poeta recria o mundo através das palavras, basta para isso, senti-lo como seu porque mexe com sentimentos, com sensibilidades.

Por conseguinte, quando lemos um poema, em que o que se diz é tão importante quanto o como se diz, torna-se necessário conhecer os múltiplos recursos da linguagem: o uso figurado das palavras, o ritmo e a sonoridade, as sequências por oposição ou simetria, as repetições expressivas de palavras ou de sons.

A linguagem poética é uma linguagem que o leitor sente como diferente, solicitando-lhe uma atitude de leitura, uma impregnação na língua, na cultura. De facto, quando comunicamos não o fazemos, meramente, por meio de palavras e frases soltas, mas através de textos organizados, produzidos com uma finalidade e dirigidos a determinados interlocutores. O poeta expressa sentimentos que realmente não sentiu, tratando-se então não do seu ‘eu’ real, mas de um ‘eu’ poético. O ‘eu’ lírico é a ‘voz’ que fala no poema ou texto em prosa. Isso significa dizer que os sentimentos, ideias, emoções presentes nesses textos não são necessariamente do autor. Este cria um dono para esses sentimentos. É o ‘eu’; há, como Lamas (2015, p. 106) refere, “que tirar partido da dimensão ontogenética da língua para a descoberta do ser”. Convocando o contributo de Benveniste (1976, p. 59) que aponta a língua como via para a descoberta do ‘eu’: “é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”, a autora avança com a ideia de que a leitura induz à construção do conhecimento.

[O] fim último da leitura é, pois, de natureza gnoseológica; se bem que diversificada, a construção de conhecimentos é uma realidade, situando-se estes em áreas também elas diversificadas – a da cultura, a da língua e a da estética. O resultado não pode deixar de ser o enriquecimento do sujeito leitor, o alargar dos seus

conhecimentos, uma mais equilibrada personalidade, um melhor relacionamento com os outros e, portanto, uma mais consciente inserção no mundo. (Lamas, 2015, p. 108)

De acordo com as instruções do programa de 10.º ano pretendemos, exatamente, a criação de bons comunicadores e de leitores competentes, dando uma tónica muito prática e utilitária ao processo de ensino-aprendizagem da língua. Reforçamos a ideia perspectivada no dito programa, ao afirmar que “a tipologia textual prevista para o ensino secundário adquire uma dimensão praxiológica, permitindo abordar textos que, cabendo numa das categorias de protótipos textuais, preparam os jovens cidadãos para uma integração na vida sociocultural e profissional” (ME, 2001, p. 4). Para além disto, noutra passagem do programa, enfatiza-se o valor da leitura, a realizar não só na escola, mas ao longo da vida, tendo em conta a funcionalidade educativa e formativa do texto literário.

[F]ormar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária promovendo o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum e aprofundem o seu domínio da língua portuguesa através do conhecimento explícito das suas estruturas e funcionamento. Deve fazer-se a análise e estudo de textos literários, assim como de outros de diversa natureza com valor educativo e formativo. (ME, 2012, p. 3)

Perante estas indicações do programa, importa perceber se, efetivamente, o estudo de textos líricos contribuirá para essa construção

de um verdadeiro leitor crítico e reflexivo, sabendo que este “necessita de manter um repertório vasto e flexível de práticas, desempenhar papéis e ativar recursos que deem expressão às dimensões operativas, culturais e crítica” (Dionísio, 2005, p. 76).

Entendemos ser necessário fomentar o espírito crítico nos jovens. Por essa razão é imprescindível que eles gostem, por exemplo, de textos líricos, de poesia, que entendam como as palavras ‘comunicam entre si’ e, de que forma esta os pode levar a um melhor conhecimento de si, dos outros e do mundo, contribuindo para que se tornem leitores competentes e críticos, já que “pelo comprazimento do efeito sonoro (a potencialização do significante), o leitor desenvolve o seu sentido estético e a sua sensibilidade; o ecoar no seu íntimo das vivências recriadas pelo poeta, fazem-no sentir-se envolvido emocionalmente, em situações, reais ou imagináveis” (Lamas, 1992, p. 97).

Pela nossa prática letiva, parece-nos importante compreender o valor pedagógico e formativo que os textos líricos ocupam na sala de aula, como é feita a formação de ‘leitores de poesia’ já que “a literatura pode não ser ensinável, mas a leitura literária não só pode ser ensinada como necessita de uma aprendizagem” (Perrone, 1999, p. 31).

Procuramos, em consequência, estratégias que viabilizem a aprendizagem da leitura da poesia. Em suma, a poesia apresenta-se ensinável na medida em que “ensinar a ler poesia é ajudar a ir ao encontro com poemas e, de cada vez, com um poema” (Gusmão, 2002, p. 49). E porque a poesia se ensina, escutando-se poesia, lendo-se poesia, conversando-se poesia, escrevendo-se poesia, responsabiliza-se a escola dessa tarefa “indispensável de proporcionar aos jovens o contacto direto (...) com bons textos, belos poemas, porque a sensibilidade e o gosto se educam pelo convívio com a arte e esse convívio deve começar o mais cedo possível” (Neves M., 2002, p. 53).

Sabemos que o professor de Português tem plenos poderes para levar a poesia para a sala de aula e para a escola, criando ambientes de contacto entre os alunos, com várias tipologias de leituras, fazendo-a

coexistir com outras manifestações artísticas e/ou textuais. Ao retirar a poesia desses lugares, é a manifesta, “injusta e violenta amputação de uma virtualidade sua, a redução brutal das oportunidades sociais e culturais de acesso a um ‘dom reticente’ ou hesitante, da possibilidade ou das hipóteses, mesmo que pequenas, de encontro com poemas” (Gusmão, 2002, p. 42). Corroboramos a ideia de Gusmão pois, quanto mais os alunos estiverem em contacto com dimensões poéticas, ‘interagirem com os textos’, mais se tornarão, no futuro, leitores conscientes, críticos e seletivos e melhor se integrarão em contexto, no mundo.

Compete, pois, à escola, na pessoa do professor, promover o encontro dos alunos com a poesia, uma vez que “a escola tem a obrigação de dar a ler àqueles que no seu espaço acedem ao mundo real e encantado dos textos” (Morão, 2002, p. 80). Ou seja, reconhecemos a importância de tornar o texto literário parte integrante da aula para desse modo proporcionar aos alunos a construção do seu projeto pessoal de leitores. Rui Castro afirma que é na escola que se tem acesso a textos literários de vários autores.

[A] escola é (...) um dos lugares potencialmente mais relevantes de acesso ao conhecimento dos textos e dos autores, dos contextos de produção e recepção dos textos literários, de condições e processos de construção de sentidos. Aliás, nas escolas portuguesas têm vindo a ser desenvolvidas práticas e criados espaços que, se devidamente consolidados, poderão contribuir para configurar outro tipo de relação, mais pessoal, menos regulada, mais livre com a poesia. (Castro R. , 2002, p. 89)

É nesta direção que orientamos os nossos aprendentes, para que eles possam desenvolver as suas capacidades, que eles (se) permitam essa descoberta de sentidos, a vivência, em contexto escolar e, a par do

manual escolar também aprendam determinadas nomenclaturas que envolvem o texto poético/literário de grande valor e potencialidade.

[S]er lido apenas para pura fruição, pode transmitir ou não mensagens de índole moral, pode ler-se em todo o lado, pode ler-se sem se interpretar, pode ler-se sem se perceber, pode ler-se com rimas e sem elas, pode ler-se em voz alta, pode ler-se em sussurro, pode não se ler. (Pennac, 1993, p. 36)

É com estes aspetos que, no nosso entender, a poesia deve ser apresentada aos alunos, sem exageros, mas como ‘arte acessível’ para que seja compreensível por e para todos. Como o estudo do texto literário tem por grande objetivo a formação de leitores, este será, sempre, o ponto de partida do projeto em que nos envolvemos com o grupo de alunos, já anteriormente identificados, ao longo do seu percurso no ES. Através do nosso trabalho com os textos literários visamos aprofundar o conhecimento da língua e as diferentes épocas e culturas neles representadas. No projeto em que nos envolvemos, o recurso ao texto literário é uma estratégia propícia ao encontro entre épocas, países e culturas. Esta opção assume-se, portanto, como princípio de referência intertextual, interdisciplinar e multicultural capaz de proporcionar diferentes visões, ajudando a situarmo-nos na nossa época e no mundo do qual fazemos parte.

### **5.1.3 Os textos ‘(m)eu drama’ – memória, imaginação e argumentação**

A memória é a consciência inserida no tempo.

(Pessoa, 2003, pp. 25-26)

Sem memória não haveria qualquer identidade pessoal: ignorávamos o passado, vegetávamos no presente e o futuro estaria vazio de ações e projetos.

(Pinto, 1992, p. 7)

A escola, seguindo os princípios subjacentes aos textos programáticos, não se debruça sobre a comunicação oral informal, pois interessa-lhe, antes, o domínio formal da oralidade. Embora exista ainda um longo caminho a percorrer, a tutela tem vindo, de forma gradual, a adquirir a consciência de que o oral não deve ocupar um lugar de segundo plano relativamente à leitura e à escrita. Por esta razão, e segundo Amor (2006) têm aumentado as preocupações relativas ao subjetivismo da linguagem oral.

[C]om a apropriação da materialidade fónica da palavra, com a captação plena de todo o seu potencial evocativo e significativo, com a atitude e a postura assumidas pelo falante, em suma, com as condições subjectivas do exercício da linguagem oral, cuja importância ultrapassa, em muito, o domínio desse modo de comunicação, projectando-se na formação integral do aluno. (Amor, 2006, p. 76)

Neste caso, compreende-se a razão pela qual a escola tem vindo a assumir, gradualmente, o oral formal como um domínio da competência da expressão oral a desenvolver. Por outro lado, o carácter transversal da comunicação oral é demasiado importante para que se consiga esquecer que este domínio é uma componente necessária em todas as disciplinas. Assim o atestam Seixas *et al.* (ME, 2001, p. 18), ao dizerem que “A instituição deve fornecer ao aluno os conhecimentos instrumentais exigidos pela vida escolar (relatos, exposições, diálogos, debates) social e profissional (entrevistas para um emprego, conferências)”.

Neste contexto, e continuando a ter, como referência ao nosso trabalho, o PLP para o ES, homologado em maio de 2001 para o 10.º ano de escolaridade e em março de 2002 para os 11.º e 12.º ano, perspetiva-se o domínio da oralidade como essencial para o pleno desenvolvimento do aluno enquanto cidadão consciente e interventivo: “o domínio da oralidade é uma competência transversal que deve permitir ao aluno a sua afirmação pessoal e a sua integração numa comunidade, ora como locutor eficaz, ora como ouvinte crítico, ora como interlocutor, em suma, como cidadão” (*idem, ibidem*, p. 18).

Num dado contexto de comunicação, como o da sala de aula, é necessário que haja uma interação verbal entre os discentes, para que eles sejam, também, emissores e interlocutores ativos, pois, na medida em que, tal como se aprende a ler e a escrever, também se aprende a estruturar enunciados orais. O estudo e o incentivo à competência comunicativa em sala de aula implicam a produção de um discurso num determinado contexto que é a avaliação. Esta é feita através de instrumentos, como grelhas de observação e registos do conteúdo, contemplando um conjunto de fatores pessoais, funcionais, curriculares, bem como algumas aquisições prévias.

Lomas (2002, p. 26), Núñez-Delgado (2005, p. 58) e Hilário Sousa (2006, p. 39) defendem que os instrumentos de avaliação, as grelhas de observação e de avaliação sejam usadas como estratégias de tratamento pedagógico-didático da expressão oral, pois baseiam-se em fundamentos teóricos sólidos, complementados pela sua funcionalidade e adequação prática ao contexto. A avaliação da comunicação oral, com base numa grelha de observação e em registos, exige que esses instrumentos sejam operacionais, fiáveis e capazes de traduzir com rigor o nível de desempenho dos alunos.

Nesse sentido, destacam-se as componentes da comunicação/interação, utilizando os aspetos verbais tais como o conhecimento do tema, o vocabulário (riqueza e diversidade), a argumentação pertinente, a clareza discursiva (articulação clara das



palavras, segundo a norma padrão e sem hesitações), os para-verbais (clareza discursiva, expressividade, tom de voz e ritmo discursivo) e os não-verbais (gestos, o olhar e a postura corporal).

Com o objetivo de verem a sua participação na aula, concretizada de modo eficaz, os nossos alunos procedem para relatos de acontecimentos vividos, visionados ou inventados, como os que já referimos anteriormente, no capítulo 4, mas também exposições orais, argumentações, debates, diálogos e dramatizações. A discussão de temas é, igualmente, considerada uma estratégia eficaz para o desenvolvimento da competência comunicativa oral, visto que permite trabalhar o discurso argumentativo, desenvolver a compreensão, aumentar o vocabulário e aperfeiçoar a expressão. De forma a podermos construir instrumentos válidos e fidedignos para os discentes, elaboramos grelhas de registo de observação e de avaliação da competência comunicativa oral (anexo 2).

Núñez-Delgado (2005) afirma que o papel do professor deve ser o de estimular a comunicação entre os alunos e entre estes e o professor.

[L]a exigencia irrenunciable es la de crear en el aula un clima verdaderamente comunicativo que dé protagonismo a los alumnos y alumnas y tenga en cuenta sus aportaciones. El papel del profesor deberá ser el de un estimulador de ese proceso y para ello deberá atender a los alumnos, mirarlos, animarlos a intervenir, organizar el espacio de forma que sea posible la comunicación fluida entre los alumnos y entre éstos y el profesor, optar por materiales didácticos que favorezcan esta dinámica... de forma que la afectividad implícita en esta actitud contribuya a afianzar la seguridad de los estudiantes. (Núñez-Delgado, 2000, p. 15)

Efetivamente, a aprendizagem dá-se num contexto social em que os alunos aprendem em colaboração entre eles e com os professores, tornando-se a sala de aula num espaço comunicativo.

Em relação ao ES, verificamos que o texto dramático, enquanto recurso literário, surge apenas no 11.º ano com a obra de leitura integral, *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett. Para este tópico o programa propõe como ‘conteúdos declarativos’ a trabalhar:

- o modo dramático;
- as categorias do texto dramático;
- a intenção pedagógica;
- o tema do sebastianismo;
- a ideologia romântica e o valor simbólico de alguns elementos.

Como sequência de ensino, para este momento de aprendizagem, sugere atividades como:

- exercícios de escuta ativa;
- dramatização de cenas da peça;
- idas ao teatro;
- pesquisa sobre factos históricos referidos na peça;
- entrevistas imaginárias a personagens da peça;
- pesquisa sobre o autor e a obra;
- constituição de ficheiros/base de dados de autores e personagens.

No que respeita à expressão escrita, é proposta a realização de textos argumentativos e expositivo-argumentativos e resumos destes. Dentro dos objetivos gerais integram-se a compreensão e a produção de textos orais e escritos de natureza diversificada.

Porém, mediante as referências anteriores, cremos poder avançar que há lugar para a essência do texto dramático. A experiência da prática docente de anos anteriores permite-nos constatar que a análise do texto dramático, no âmbito do ensino-aprendizagem, continua a

realizar-se numa perspetiva quase exclusivamente literária, ou seja, sem ter em conta a dimensão teatral. A análise do texto centra-se na estrutura externa e interna, na classificação das personagens, na identificação do espaço e do tempo e nas intenções do autor ao escrever a obra.

Constatamos, em primeiro lugar que a maior preocupação dos docentes tem vindo a ser, sem dúvida, a de preparar os seus alunos para as questões que, habitualmente, surgem nos exames nacionais, ao nível do 12.º ano. Em segundo lugar, os manuais escolares também não propõem atividades significativas que viabilizem contributos para a mudança da situação de abordagem do texto dramático.

No que respeita à operacionalização das competências, afirmamos que, no PPES, a maioria das estratégias de observação do discurso interacional, oral e escrito permitem a sua aplicação ao estudo do texto dramático; referimo-nos à identificação do valor da entoação, das pausas, do ritmo da transmissão da mensagem oral; a identificação de atitudes e/ou emoções dos locutores; à identificação de traços fonéticos e prosódicos, do valor do uso das palavras na transmissão da mensagem escrita, do registo linguístico.

Ao nível da estruturação é proposto um número de processos que vão ao encontro das atividades possíveis de realizar com o texto dramático, como sendo: ordenar, completar e reformular realizações do discurso oral formal e informal; colocar a voz tendo em conta a clareza, a intensidade e a altura; participar em diálogos, dramatizações e simulações; usar estratégias de compensação e facilitação para superar problemas de expressão oral e escrita.

Retomando todas estas orientações de gestão do programa de Português (PP), importa lembrar que cabe ao professor criar “contextos de ensino e de aprendizagem ricos, desafiadores e significativos” (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011, p. 8) e ainda constituir o corpus textual que será apresentado aos alunos. Mas, para que estes tenham acesso a diferentes e significativas experiências textuais, o professor deve ter em conta, no momento da seleção, um conjunto de critérios, como seja a

representatividade e a qualidade dos textos, a integridade das obras, a diversidade textual e a dinâmica de progressão, que requer uma constante atenção à complexidade temática e técnico-compositiva dos textos orais e escritos, literários e não literários.

Ao criar estas atividades e atendendo a que o programa está organizado em função dos desempenhos dos alunos, para que estes percebam que o texto dramático, no conjunto dos textos literários, tem um estatuto diferente que se prende com a dualidade do seu carácter – texto e representação – elaboramos uma primeira sequência didática que perspetiva com clareza o caminho que pretendemos percorrer e onde desejamos que os alunos possam chegar. Na disciplina de Português, a dramatização é utilizada, sobretudo, com o objetivo de criar e desenvolver o gosto pela leitura, mas também como forma de melhorar a expressão oral, visto que “la expresión dramática ayuda a desenvolverse con más facilidad en el mundo verbal cotidiano” (Prieto, 2007, p. 15).

Em suma, o texto dramático pode ser lido como texto literário, mas terá maior importância se for analisado “tendo em conta as suas potencialidades de transposição para o palco onde os actores encarnam as personagens e lhes dão vida aliando as palavras a gestos, a expressões corporais, a atitudes, a ritmos, a pausas, a silêncios” (Lucas & Correia, 2010, p. 19).

Somos de opinião que, enquanto docente, cumpre-nos ajudar o aluno a construir um conjunto de estratégias, como por exemplo a leitura crítica da obra em causa, isto é, ler para identificar pontos de vista, compreender o que nos diz o texto, refletir sobre o que diz e o que podemos nós dizer sobre ele. Tendo sempre como suporte a motivação, baseamo-nos na novidade/reconhecimento, ou seja, na conjugação de diferentes formas de organizar a leitura, seja em pares ou em grupos. Quando se tem como objetivo avaliar a leitura oralizada e verificar se o aluno leu a obra e se consegue enquadrar o excerto lido, é importante que o mesmo realize uma pré-leitura e conheça a estrutura do texto que

vai oralizar. É nesse sentido que Jean afirma que se podem efetuar várias leituras antes de entrar no texto propriamente dito.

[U]ma primeira leitura pode servir para ‘penetrar’ na história, nas sua etapas, na pele das personagens, assim como para conhecer os lugares e tempos em que as acções evoluem. Uma segunda leitura deverá servir para determinar equilíbrios e modalidades e preparar a modulação da partitura pela qual deve nortear a leitura em voz alta que irá realizar. Será o momento em que o leitor prepara as pausas, os fôlegos, as repetições, enfim, as noções prosódicas que modulam a leitura em voz alta. (Jean, 1999, p. 157)

Sabendo que a aprendizagem também se pode fazer interagindo e dialogando, dinamizamos atividades relacionadas com a leitura expressiva em voz alta “dramatizadas ou performativas que requerem, da parte do docente, uma postura específica e o desempenho de um papel particular” (Martins, A. , 2002, p. 56). Neste contexto surge a leitura dramatizada, permitindo-nos aliar os componentes da leitura aos textos dramáticos e assim desenvolver a interpretação das personagens ao nível da modelação da voz, das atitudes e das posturas. A representação do texto dramático implica que o aluno retenha pelo menos a essência das cenas e as expressões que o autor atribuiu às personagens. Essa representação implica, pois, ativar a memorização.

Segundo Nunes (2010, p. 93), “não há aprendizagem sem a ativação da memória, que nos dá a consciência do passado, ou seja, de todas as aprendizagens e conhecimentos, incluindo as leituras que fazemos ao longo da vida”. Na nossa ótica, consideramos que a memória é a faculdade que nos permite não só adquirir mas relacionar, ao longo da nossa vida, conhecimentos, aprendizagens, conceitos, vivências, experiências e pensamentos. Sustentada em Elisa Castro,

podemos afirmar que a memória recupera informações em fases distintas.

[O] conceito de memória prende-se com a capacidade de armazenar, processar e recuperar informações que vêm do exterior. Por outras palavras, ela é um sistema de armazenamento e recuperação de informação, sistema esse formado por três fases:

- a codificação: consiste em transformar a informação que nos chega através dos sentidos em representações mentais armazenadas;
  - armazenamento: consiste na conservação da informação durante um certo tempo, variável em função da necessidade que se tem dessa informação;
  - a evocação: consiste na recuperação da informação previamente armazenada.
- (Castro E. , 2005, p. 5)

A memória é, pois, uma faculdade humana complexa pela qual a mente retém e readquire ideias, imagens, factos e que, por isso mesmo, implica diversas etapas na aprendizagem, sem as quais não atingimos as capacidades intelectuais desejáveis; a memória desencadeia, através da viagem no tempo, a transformação dos conhecimentos – uma das características da aprendizagem. Ela proporciona ao ser humano a oportunidade de construir a sua identidade e de formar a sua personalidade, através de imagens guardadas, para posteriormente poder recorrer a elas. No caso específico dos alunos, evidenciamos o contributo da memória para a aprendizagem.

Se a memória serve para aprender, devemos, portanto, refletir sobre o conceito de aprendizagem, já que “qualquer aprendizagem implica, como não podia deixar de ser, a memória” (Doron & Parot, 2011, p.

169). A memória é uma das funções mais importantes do ser humano, desempenhando um papel fundamental na sua relação com o meio, na socialização, na construção da personalidade e do comportamento e no seu desempenho, em geral. Encontramos sustentação nas palavras de Barros de Oliveira (2010, p. 62), ao afirmar que “de facto, não há aprendizagem sem aquisição, conservação (retenção e elaboração) e utilização (reprodução) dos conhecimentos. Agir inteligentemente é saber usar todos os materiais adquiridos ou aprendidos, o que não se faz sem memorização”.

Após construirmos o conhecimento, é fundamental que tenhamos capacidade para relembrar certas informações. A memória afeta as nossas ações e reações e determina o decurso da nossa vida, ajudando-nos a tomar decisões. Quando o cérebro guarda memórias em mais do que um plano, as aprendizagens tornam-se mais fortes. Para tal, há que organizar situações de aprendizagem que apostem nas capacidades individuais de cada aluno, nas interações, na experimentação e na descoberta dessa aprendizagem. Isabel Monteiro (2011, p. 218) defende inclusivamente que “na escala progressiva dos vários atos mentais, memorizamos melhor aquilo que fazemos do que aquilo que vemos, e ainda mais do que aquilo que ouvimos, e ainda mais do que o que lemos”. Mas será que nos focamos o suficiente nesta reflexão? Ela evidencia que o aluno tem que ‘aprender a fazer’, conseguindo assim uma aprendizagem mais eficaz.

O papel da memória também tem a sua importância no processo de leitura, ou seja, o contacto continuado com os textos favorece a criação de relações e de rede entre os textos, nomeadamente ao nível de semelhanças e diferenças.

[O] conhecimento assenta na memória e um dos elementos mais importantes na aprendizagem reside na construção de imagens mentais e de esquemas que vão integrando e consolidando os conhecimentos adquiridos:

estes conhecimentos são ativados sempre que nos encontramos perante uma nova situação de leitura e são enriquecidos perante cada elemento novo. (Monteiro I. , 2011, p. 85)

Em síntese, podemos dizer que a memória compreende a capacidade de relembrar a informação aprendida e integrada. É uma função complexa e é fundamental para a aprendizagem. Por conseguinte, na nossa prática educativa, consideramos de extrema importância termos em conta estas informações pois “Os cérebros dos nossos alunos procuram uma rede apropriada, que os ajude a dar sentido ou significado à nova informação, pelo que teremos que atentar nesse facto e tornar a informação a ser transmitida mais significativa” (Monteiro I. , 2011, p. 90).

Muitas vezes, os alunos registam as palavras sem compreenderem o que estão a escrever. Se eles não compreenderem o que o professor está a dizer ou se não virem relevância nas palavras, nenhum aspeto do ‘discurso’ será processado. De facto, “não há aprendizagem sem aquisição, conservação (retenção e elaboração) e utilização (reprodução) dos conhecimentos. Agir inteligentemente é saber usar todos os materiais adquiridos ou aprendidos, o que não se faz sem memorização” (Oliveira B. , 2010, p. 62).

Ao longo do nosso trabalho procuramos, sempre que possível, que os textos produzidos oralmente pelos alunos sejam registados, por escrito, precisamente para que funcionem como uma memória do grupo/individual, ativada através da leitura, ou seja, cremos que lendo podem relembrar e reviver situações mais marcantes que já passaram e vice versa pois “a memória é a possibilidade de aprender e de recordar” (Damásio, 2010, p. 169).

Deste modo, procuramos criar condições para trabalhar a memória, enquanto ferramenta indispensável no processo cognitivo, já que a influência que ela tem no processo de aprendizagem e na consequente



retenção de saberes e conhecimentos, leva-nos a perceber que, se não houver ativação da memória, relativamente a acontecimentos passados, aprendizagens e conhecimentos, não há aprendizagem. Segundo Nunes (2010, p. 85), “a relação entre o objeto – seja ele constituído pelos nossos conhecimentos, vivências, aprendizagens, etc – e o organismo, é mapeada e registada pelo cérebro em forma de narrativa, para a qual a memória tem uma contribuição insubstituível”.

Desta forma, fica comprovado que a memória, além de armazenar informação, emoções e sentimentos, também nos permite imaginar, criar e reorganizar toda a informação que vamos recolhendo, seja de forma voluntária ou involuntária. De acordo com Damásio (2010, p. 180), “a marcha do processo da mente não termina com o aparecimento do eu (...). A memória e o raciocínio desenvolveram-se notavelmente e os processos do eu alargaram o seu âmbito”.

Neste contexto, é nosso objetivo que os discentes valorizem a repetição e a prática, através de exercícios diversos para manterem a mente e o discurso ativos, através da escrita, por exemplo, para preservar as atividades cognitivas, pois, ainda na linha de pensamento do autor (Damásio, 2010, p. 180), “a própria consciência assentará, por sua vez, num processo evolutivo que passa pelo ‘proto-eu’, pelo ‘eu nuclear’ e, finalmente, pelo ‘eu-autobiográfico’ (com a memória, ou os vários tipos de memória, a desempenhar um papel cada vez mais significativo) ”.

Constatamos que a repetição é uma boa atividade mental para se conseguir uma boa memorização, seja para transmitir conhecimentos, seja para os reter. Com ela, o aluno constrói o seu ‘eu’, a sua identidade, recorrendo, por vezes, também, a uma ferramenta cognitiva útil, que é a imaginação. Sternberg (2000, p. 123) esclarece que “a memória é o meio pelo qual se recorre às suas experiências passadas, a fim de usar essa informação no presente”. Assim sendo, a memória é entendida como retenção de um dado conhecimento, mas também como “ativadora da imaginação e das capacidades de interpretação,

problematização e reinvenção, as quais actuam sobre o que é recordado pelo sujeito” (Paixão, 2010, p. 89).

A memória é, ao mesmo tempo, a imagem que vem à mente quando nos recordamos de aspetos já passados e queremos relembra-los por variadíssimas razões: são necessários à aprendizagem, fazem bem ao ego, contribuem para armazenar, preservar e argumentar. A título de exemplo, referimos atividades realizadas com os nossos alunos aquando da leitura dramatizada (imagem x, y, z) de cenas da peça *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett, bem como a respetiva ficha de heteroavaliação (figura 15 e anexo 3). Os discentes, pelo facto de escolherem/optarem por diferentes personagens da peça, o interesse manifestado por aquela personagem e não outra, ao reterem os traços que as caracterizam e as relações que mantêm com as outras personagens, tal como as sensações, os afetos que as movimentam, implica que eles memorizem.



Figura 15 - Dramatização de cenas da obra *Frei Luis de Sousa*

Para isso, as didascálias e indicações cénicas têm um papel fundamental pois levam a que os discentes façam um exercício intrínseco de memorização entre as instruções, a linguagem da representação e o seu desempenho/interpretação. Para sistematizar, também é importante a opinião pessoal dos alunos (anexo 4). Recorrendo a esta perspetiva, Le Goff (2013) afirma que a memória é ativada quando se regista por escrito o que é dito oralmente.

[A] utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para estar interposta quer nos outros quer nas bibliotecas. Isto significa que, antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento de informações na nossa memória. (Le Goff, 2013, p. 389)

O autor considera que o ato de guardar informações na memória, é, de certa forma, uma linguagem, pois mesmo sem a utilização da narrativa oral ou escrita, ainda assim, é uma linguagem em forma de pensamento que apresenta os sistemas auto organizadores que fundamentam o armazenamento da nossa memória. Portanto, é de suma importância a preservação da memória através da oralidade, já que é na memória que se ‘armazenam’ fontes de informações sobre acontecimentos históricos, culturais e sociais ocorridos num determinado lugar, relevantes no sentido de se conhecer o passado. Reiteramos a tese de Ricoeur (2010, p. 427), quando afirma que “é a esse tesouro do esquecimento que recorro quando tenho o prazer de me lembrar do que, certa vez vi, ouvi, experimentei, aprendi, adquirir”.

Torna-se indiscutível que, sendo um instrumento e objeto de poder, a memória é uma atividade mental que recupera momentos históricos, espaços reais, momentos do passado. É por tudo isto que desafiamos os

alunos a relembrar acontecimentos, a associar factos e expressões que o autor atribuiu às personagens da sua obra.

Os próprios textos funcionam, também, como uma memória. No simples ato de ler e de escrever, e tendo, *a posteriori*, a realização do exercício da argumentação, os alunos relembram e revivem situações marcantes. Em suma, ativam/partilham saberes e experiências. Com efeito, para que isso aconteça, isto é, para ativar a memória, há que encontrar uma razão, uma justificação; é aí que surge a argumentação – a necessidade de comprovar a importância de memorizar.

A argumentação está presente em todos os atos de comunicação do homem, seja em família, no trabalho, na política, no desporto, no centro da vida em comunidade. Saber argumentar é, em primeiro lugar, saber integrar-se no contexto do outro e, quando queremos obter algo, de modo cooperativo e construtivo. Em síntese, o sucesso para uma boa argumentação depende, em parte, da habilidade de relacionamento interpessoal, da capacidade de compreender e comunicar ideias e emoções. Se a linguagem é comunicação, então, a argumentação inscreve-se, simultaneamente, na linguagem do quotidiano e na linguagem científica.

O direito a argumentar é algo que todos prezam e que ninguém está verdadeiramente em condições de prescindir enquanto membro da sociedade. Quando se pensa na ideia de ‘fazer valer os nossos direitos’, associamo-la, de imediato, à argumentação enquanto modo de persuadir as instâncias decisoras, políticas, legais ou de outro tipo. Procuramos produzir argumentos ‘decisivos’, ou seja, devidamente contextualizados (isto é, retoricamente apropriados), para na expectativa deles produzirmos efeitos persuasivos esperados.

Assim sendo, converte-se em facto a ideia de que as pessoas, realmente, argumentam e associam as práticas argumentativas às mais diversas opiniões ou pontos de vista, querem ter a sua expressão em debates, e em discussões de toda a índole.

A denominação texto-argumentativo é utilizada no PP do 10.º, 11.º e 12.º anos do ES, para designar a redação de um texto sobre um tema de âmbito cultural, social ou filosófico, integrando dois argumentos com exemplos e com uma determinada extensão. Este modelo é introduzido no 10.º ano e progressivamente trabalhado ao longo dos três anos do ES, ou seja, até à conclusão da disciplina de Português. De facto, treinar o modelo preconizado com os alunos, é para nós de suma importância, visto que uma das questões do exame para a conclusão da disciplina é dedicada à produção de um texto com a atividade “oficina de escrita” na sala de aula. O PP define de forma clara as estratégias a utilizar e os meios e recursos que podem potencializar não só a aprendizagem da língua, mas também as suas potencialidades, quer em termos do desenvolvimento do sujeito, das suas capacidades, induzindo à autonomia e à consciência crítica.

[Q]uanto à expressão escrita, pretende-se que seja instituída uma oficina, em que sejam trabalhadas as tipologias textuais previstas, a partir das quais se desenvolverão as competências naturalmente envolvidas neste tipo de atividade. Propõe-se que esta oficina seja entendida como um trabalho laboratorial, constituindo um espaço curricular em que a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos sobre a língua e os seus usos se inscrevem como componentes privilegiadas.

Ao carácter complexo que esta competência envolve, causa possível de muitas dificuldades, acrescenta-se o facto de a escrita, como atividade transversal ao curriculum, desempenhar também uma função relevante na ativação de processos cognitivos, facilitando toda a aprendizagem. É, pois, necessário promover, nas aulas de Português, uma oficina de escrita que integre a reflexão sobre a língua e que, em interação com as outras competências nucleares, favoreça, numa progressão diferenciada, a produção, o alargamento, a redução e a

transformação do texto, bem como uma gestão pedagógica do erro.

A prática da oficina de escrita visa possibilitar a interação e a interajuda, permitindo ao professor um acompanhamento individualizado dos alunos, agindo sobre as suas dificuldades, assessorando o seu trabalho de um modo planificado e sistemático. A oficina de escrita implica um papel ativo por parte de professores e alunos que, através do diálogo e da reflexão sobre o funcionamento da língua, se empenham num processo de reescrita contínua, tendente ao aperfeiçoamento textual e ao reforço da consciência crítica. (ME, 2001, pp. 4-5)

Com esta competência da escrita, pretende-se treinar os alunos para que eles possam atingir um melhor nível de desempenho, que eles reconheçam incorreções e elementos produtivos num texto. Neste sentido, o primeiro objetivo é que os alunos se consciencializem do cumprimento das regras ortográficas ou da boa formação de estruturas sintáticas, princípios canónicos de correção em português. Em segundo lugar, é desde logo evidente, a preocupação em incentivar e aperfeiçoar a expressão escrita na aula de LM, recorrendo a um ensino através da descoberta.

Neste contexto, pretendemos que os alunos escrevam sobre a atividade ‘Debate’ (anexo 5), realizada por todos os discentes da sala de aula. Os discentes, ao realizarem esta tarefa, a produção textual, desenvolvida individualmente, são incentivados a ‘recordar’, associar a representação/memória/adaptação ou seja ligar o drama à memória e à argumentação, recorrendo a estratégias que os levam a focalizar o que se passou ‘em palco’ e, em simultâneo, no íntimo do ator (aluno) induzindo a ‘acordar’ na memória vivências experimentadas. A organização do debate revela-se também uma mais-valia, nomeadamente para evidenciar a importância e a influência dos fatores relativos ao procedimento. Para além da necessidade de cada discente

ter de se posicionar face ao assunto em questão e ter de tomar em consideração as posições de outros participantes, o debate realizado é, posteriormente, objeto de análise e reflexão por parte de todos.

Invocamos Dolz & Schneuwly (2009) para sublinhar que é através do debate que os alunos se fazem representar defendendo ideias controversas.

[L]e débat régulé va réorganiser ce que les élèves savent déjà dans une situation complètement différente où ils doivent se représenter globalement une controverse, les positions des autres débatteurs, le but à atteindre pour le public qui écoute. D'une certaine manière, on peut dire que, pour participer au débat, il faut au minimum avoir stabilisé la capacité de choisir une opinion et la justifier. Ceci peut constituer une base pour des conduites plus complexes. (Dolz & Schneuwly, 2009, p. 88)

Para estes autores o debate é uma modalidade que vai reestruturar um conjunto de aprendizagens já desenvolvidas. A sua concepção é um espaço de discussão de posições distintas, de aceitação das ideias pertinentes dos colegas/opponentes e de oportunidade para se cultivar o respeito pela diversidade de opiniões. Por esta razão, consideramos importante promovermos, progressivamente, situações em que os alunos desenvolvam a capacidade de saber escutar o outro e de retomar as suas orientações através de sínteses críticas.

Recordemos que, em termos das práticas comunicativas quotidianas, a argumentação, enquanto expressão de opiniões, move-se segundo os critérios que reconhecem a identidade do indivíduo e a sua subjetividade – dimensões que se regem pela liberdade própria do ser humano de se assumir *per se* e de se exprimir de forma assertiva e particular da sua forma de ser e estar.

Não obstante, a preparação do debate implica outro tipo de exigências, que deverão ser contempladas numa fase prévia. Entre elas, destacamos, por um lado, a preparação para a produção de trocas verbais motivadas, claras e esclarecedoras, de modo a contribuir para uma interação verbal de qualidade. Por outro lado, devemos também contemplar a distribuição dos papéis específicos do debate e o esclarecimento das funções associadas a cada um dos elementos que integram esse painel. Referimo-nos ao papel do moderador, do secretário e, também, do ‘público’, constituído pelos restantes discentes. Estes assumem o debate como um momento de conflito verbal, que tem como objetivo primordial a figura do próprio oponente. Se pensarmos, também, na função socializadora que desempenha a escola, responsável pela formação integral do indivíduo, entendemos que se torna fundamental que os nossos discentes saibam ouvir o outro, respeitando a pluralidade de opiniões e aceitando ideias que se revelem eficazes e formativas. Moisés Martins (2005) chama a atenção para o facto da atenção ao contexto social potencializar o discurso.

[A] argumentação associa-se à retórica na imagem social das práticas sócio-discursivas, o que reflete uma consciência de que no mundo dos humanos tudo é relativo, mutável, maleável, contingente e provisório. Ou, para utilizar outra expressão, do autor, tudo é “contextual e moldável pela discursividade. (Martins, M., 2005, pp. 257-258)

Pelas razões apresentadas, os textos de apreciação crítica, de análise obrigatória no ES, assentam numa proposta programática que postula uma “perspetiva integradora do ensino do Português, que valoriza as suas dimensões cultural, literária e linguística” (*idem, ibidem*, p. 10), o género apreciação crítica assume uma função relevante tanto no domínio da receção quanto no da produção, contribuindo para o desenvolvimento de competências diversas e convocando saberes



declarativos e processuais variados e complexos. Na verdade, a sua abordagem toma, como ponto de partida, a convicção expressa no programa de que “a convergência de textos pertencentes aos mesmos géneros ou a géneros afins pretende surgir como uma estratégia de reforço sistemático das operações cognitivas mais complexas, havendo, pois, vantagem em explorar de forma estruturada, as relações entre os diferentes domínios” (*idem, ibidem*, p. 9). Neste contexto, a apreciação crítica deverá, no que à leitura e à oralidade concerne, cumprir os objetivos de “desenvolvimento das capacidades de avaliação crítica, de expressão e de argumentação lógica” (*idem, ibidem*, p. 9). Já no domínio da escrita, ela é considerada como “o coroar do desenvolvimento da expressão escrita” (*idem, ibidem*, p. 10) constituindo a etapa final de um percurso que se inicia com a síntese de textos e progride para a exposição planificada coerente de temas diversos, cumprindo dois objetivos centrais da escrita; segundo Pereira & Azevedo (2005, p. 36), “escrever para aprender e escrever para pensar, na sua articulação com o ler para escrever”.

Qualquer estudo sobre o ensino e aprendizagem do texto argumentativo terá de considerar a complexidade desta tipologia textual, das teorias que a sustentam e das práticas em que se manifesta. Amor (2006) problematiza a escrita nas diversas perspetivas em que ela se processa – linguística, social, cultural –, evidenciado o sujeito quer em termos de relacionamento (afetividade), quer em termos de conhecimento (cognição).

[E]m todas as dimensões em que se aborde ou focalize o acto de escrever – material, psicológico (nas vertentes cognitiva e afectiva), semio-linguística e discursiva, pragmática, sociocultural ... – a escrita é uma actividade (uma praxis produtiva) e um produto eminentemente metalinguístico ou, pelo menos, epilinguístico: de um modo ou de outro, todo o texto resulta de operações de reescrita e fala dele próprio, ou

seja diz directa ou indirectamente como deve ser lido.  
Por isso se afirma que a escrita não é, ao contrário da  
fala, um exercício natural da linguagem. (Amor, 2006, p.  
164)

Conhecida a superestrutura e as características específicas do texto argumentativo, há que munir os alunos de mecanismos processuais capazes de autorregular a textualização e a revisão do texto, aperfeiçoando-o. De acordo com o PP (Silva *et al.*, 2011, p. 34), a atividade de escrita estrutura-se em três etapas: planificação, execução e avaliação. No caso do texto argumentativo, ao planificar, será de ter em conta a construção do tópico, determinação da situação e objetivos de comunicação, determinação do tipo de discurso e de texto, elaboração de um plano-guia; ao pôr em prática é o foco que deve ser considerado na construção do enunciado criando coesão e coerência, de acordo com o plano elaborado; ao avaliar importa recorrer à utilização de instrumentos de auto e heteroavaliação.

Esta especificidade do texto argumentativo conduz o aluno a apresentar uma conclusão e, de seguida, a justificá-la por meio de um argumento. Na possibilidade de que os discentes consigam rever e corrigir com mais eficácia, interessa que aprendam a olhar, conscientemente, as suas palavras e o seu texto, aprofundando “a relação dialógica entre sujeito e escrita” (Negreiros, 2010).

Procuramos sistematizar este ponto referindo que, apesar do texto dramático ocupar um espaço reduzido nos programas escolares, há que apresentá-lo com abordagens diferentes, passando pela utilização diversificada de materiais pois ele permite aos alunos uma abertura à diversidade textual, à dupla oralidade/escrita, uma dualidade entre o texto escrito e o espetáculo. O drama não ganha vida somente quando representado, ele existe a partir do momento em que é escrito. É nesta simbiose entre a representação, o raciocínio e a memória que as palavras ocupam o seu lugar de destaque.

## 5.2 O PERCURSO DA LEITURA À ORALIDADE E À ESCRITA

Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos. É uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito.

(Sim-Sim, 2007, p. 6)

Ler é compreender. Esta afirmação, que todos nós hoje aceitamos, implica igualmente reconhecer que ninguém saberá ler se não compreender aquilo que lê. É que, embora a capacidade de decifração seja fundamental no processo de leitura, se não houver compreensão, isto é, “atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto” (*idem, ibidem*, p. 9), não haverá competência leitora. Ainda, de acordo com a autora, o caminho aponta para: “Decifrar, ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respetiva língua. Um leitor fluente identifica automática, rápida e eficientemente o significado das palavras lidas” (*idem, ibidem*, p. 9).

No entanto, o processo de decifração é uma parte de todo o processo de iniciação à leitura e à escrita. Ler não é só decifrar, é uma atividade de grande riqueza e complexidade, que não envolve apenas os conhecimentos semânticos ou fonéticos mas também culturais e ideológicos. A leitura do mundo está sempre implícita; o texto ganha sentido quando relações se estabelecem com o contexto real do leitor.

De acordo com Cruz (2007), a leitura exige também a utilização de processos próprios de reconhecimento e de transformação de sinais gráficos em representações cognitivas que facilitam a compreensão do que é lido. Assim, o autor refere que “a compreensão transcende a leitura e é realizada graças a processos mentais gerais que são estritamente dependentes da leitura” (*idem, ibidem*, p. 51). De forma fundamentada, avança com um questionamento rico do que entende ser a compreensão, de como ela se processa.

[A] compreensão é vista como um processo geral em que a descodificação ou identificação são consideradas processos específicos. Estes processos intervêm na compreensão de mensagens faladas e escritas funcionando de forma interativa. Concluindo, assim, que se torna impossível chegar à compreensão sem a automatização da descodificação ou identificação de palavras escritas. (...) a leitura propriamente dita distingue-se da função da leitura, pois enquanto a primeira se refere aos processos específicos da leitura ou de descodificação ou identificação de palavras, a função da leitura diz respeito à compreensão. (Cruz, 2007, p. 52)

Efetivamente, o ato de ler não é apenas a descodificação de sinais gráficos, mas é, também, uma atividade na qual o indivíduo faz inferências, utilizando o conhecimento pessoal para a formulação e a verificação de hipóteses e previsões sobre o texto, as quais poderão vir a ser confirmadas ou não. O PPES certifica que “na posse desses conhecimentos, o aluno poderá proceder a antecipações de sentido, formular, confirmar ou corrigir hipóteses, não se limitando a uma descodificação linear do texto” (ME, 2001, p. 23). Por conseguinte, uma leitura impressionista não é deveras suficiente e satisfatória, facultando várias modalidades e tipos de leitura, tipos esses que são identificados por Amor (2006).

[A] leitura funcional (leitura para pesquisa de dados e de informações); a leitura analítica e crítica (leitura para uma compreensão crítica do texto); e, por fim, a leitura recreativa (leitura para o desenvolvimento da capacidade de fruição estética e pessoal dos textos). (Amor, 2006, p. 23)

Neste sentido, o alvo principal é munir o aluno de um leque diversificado de abordagens de forma que possa alcançar uma leitura flexível. Para compreender o texto, o leitor ‘abafa’ o que o autor deixa implícito, diferenciando, assim, o ato de ‘compreender’ e o ato de ‘interpretar’. Este último provoca um certo constrangimento e múltiplas lacunas nos alunos que sentem uma verdadeira dificuldade em decifrar o que o autor diz de forma implícita. Está comprovado que a competência linguística, comum a todos os falantes de uma língua, não é suficiente para habilitar os alunos a ler criticamente um texto literário de forma tecnicamente correta. Em consequência, a leitura literária, por exemplo, deve realizar-se desenvolvendo simultaneamente competências linguísticas e literárias, numa aprendizagem integrada, permitindo ao aluno construir uma cultura literária pelo convívio com obras mais complexas. Aliás, poder-se-á confirmar numa passagem do PP 10.º, 11.º e 12.º anos.

[A] leitura do texto literário pressupõe informação contextual e cultural bem como teoria e terminologia literárias, que deverão ser convocadas apenas para melhor enquadramento e entendimento dos textos, evitando-se a excessiva referência à história da literatura ou contextualização prolongadas, bem como o uso de termos críticos e conceitos que desvirtuem o objetivo fundamental da leitura. (ME, 2001, p. 24)

Em resumo, a proficiência de um leitor resulta da assimilação de conhecimentos sobre o tema tratado no texto, do desenvolvimento das

competências linguística e literária e do domínio de estratégias metacognitivas. Aos livros não se fica indiferente. A este propósito concordamos com a comparação que Lourenço (2012) faz entre a leitura e o desporto.

[A] leitura, como o desporto, deve fazer-se, naturalmente, mas se nós sairmos sem nos modificarmos, se o livro não nos modifica, a leitura é um pouco estéril. Os livros que nos marcam são aqueles que deixam os seus traços: nós não somos os mesmos antes e depois de ler esses livros que nos marcaram. (Lourenço, 2012, p. 39)

Quando estabelecemos um elo entre leitura e prazer estamos cientes de que, na maioria das vezes, para os aprendizes da leitura, esta é vista “como algo penoso que, quando muito se suporta, mas não como uma experiência pesadosa” (Sim-Sim, 2006, p. 9). Verificamos, assim, que a leitura desempenha um papel fundamental na aprendizagem e no sucesso escolar e profissional. O aluno que não domina esta competência sentirá dificuldades noutras áreas disciplinares, para as quais o domínio daquela é essencial para atingir resultados satisfatórios. Esta situação poderá condicionar o percurso escolar do mesmo e desencadear um conjunto de consequências negativas, como a desmotivação face à aprendizagem, problemas comportamentais e mesmo afetivos.

Se a leitura representa um aparente diálogo entre o leitor e o texto, será, dessa forma, papel do docente promover a interação entre ambos e tentar conduzir e orientar o aluno a ler nas entrelinhas, refletindo sobre o sentido global do texto, embora nunca perdendo de vista o prazer do ato de ler e ressaltando a liberdade contida nesse ato, a beleza da literatura. Em consequência, o aluno está sendo conduzido à percepção da leitura como algo vivo e dinâmico. O professor deve induzir nos seus alunos uma visão crítica, sobre a literatura atenta, observadora, mas,

particularmente, com um olhar curioso, pesquisador que possa perceber as intenções contidas na linguagem e o que isso pode acarretar.

Como professora de Português, sentimo-nos, agora e sempre, na obrigação de aprender/desenvolver diferentes processos de leitura, que levem os nossos alunos a uma melhor interpretação textual, orientando a nossa atividade no sentido de desenvolver competências transversais, particularmente no que se refere ao domínio da compreensão na leitura; de aprofundar a prática da leitura representa um objetivo que pretendemos atingir ao longo deste nosso trabalho de investigação. É fundamental o desempenho dos professores na criação de uma comunidade de leitores eficientes e assíduos. Consideramos que a leitura constante e produtiva possibilita um maior sucesso na aprendizagem e na formação do cidadão crítico-reflexivo. Nesta ótica, o papel da escola consiste em estimular a leitura em si mesmo, indo ao encontro dos gostos pessoais do aluno, propiciando o prazer de ler e até, diria, o hábito de ler.

Efetivamente, a incapacidade de ler constitui um fator de exclusão social, já que impede o indivíduo de participar de uma forma ativa e crítica na vida social. São vastos os benefícios atribuídos à leitura. É lendo que se obtém grande parte da informação considerada fundamental, tanto no cumprimento das funções profissionais e sociais como nas simples tarefas do dia a dia. A leitura foi e continua a ser a grande ‘porta’ de acesso ao conhecimento.

Assim, e tendo nós consciência que a escola é um espaço de socialização privilegiado, espera-se que todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (nomeadamente os professores) caminhem de forma articulada no sentido de promover estratégias diversificadas de promoção das competências de literacia dos alunos. Para tal, é necessário o desenvolvimento de atividades dentro e fora da sala de aula que visem a promoção e o gosto pela leitura. Foi com este objetivo, e indo ao encontro das metas de aprendizagem do ensino do Português, que realizamos com estes alunos diversas atividades de

leitura, com vista a fins recreativos, como forma de incentivar os alunos à prática da leitura.

Relativamente à leitura são vários os autores (Cadório, 2006; Bambarger, 2010; Pennac, 1993; Bártolo, 2004) que apontam aspetos importantes da leitura como a curiosidade, o envolvimento, a importância desta para o desenvolvimento, a leitura para notas, competição na leitura, leitura por razões sociais, como formas de motivação; daqui surgem os instrumentos de trabalho por nós criados como é o caso dos guias e das fichas de leitura, como suporte ao trabalho que pretendemos incentivar a se tornar autónomo por parte dos alunos. Além dos citados, salientam-se, ainda, experiências anteriores com livros, interações sociais, acesso e escolha de livros, experiências que proporcionamos aos nossos alunos, também com o intuito de os incentivar à autonomia.

Esta é uma das razões, entre outras, pela qual abordamos, neste trabalho, algumas estratégias, que virão a ser identificadas conforme a dimensão em causa – leitura, oralidade, escrita – estratégias essas que visam incentivar os jovens à prática da leitura por prazer e a adquirir hábitos de leitura. Após verificarmos os níveis de aprendizagem dos alunos, através da avaliação de diagnóstico, porque esta “é garante da adequabilidade das respostas às necessidades (...) e é fundamental para garantir a eficácia de qualquer projecto de intervenção” (Guerra, 2002, p. 131), e de aferirmos as suas competências de leitura, verificamos que existia, por parte dos discentes algum desinteresse, relativamente a esta atividade. Esta foi a razão que nos levou a implementar, através de estratégias diversas, atividades agradáveis que, com toda a certeza, lhes poderiam trazer alterações a nível das competências literárias, bem como testar melhorias nos seus hábitos de leitura. Retomamos esta questão, posteriormente, nas planificações que elaborámos e que foram a base do trabalho realizado pelos alunos.

A primeira atividade a implementar tem como objetivo desenvolver nos alunos a autonomia e o gosto pela leitura no sentido de



criar e sedimentar hábitos leitores. Através do CL pretende-se, seguramente, transformar os alunos em leitores mais assíduos e competentes, quer ao longo do seu percurso escolar, quer durante a sua vida futura. Teremos em atenção este objetivo na planificação.

### 5.2.1 Inquérito sobre hábitos de leitura

É necessário que os nossos jovens adquiram gosto pela leitura.

É necessário ler por gosto...

(Azevedo F. , 2007, p. 5)

Segundo o pensamento de Albarello *et al.* (1997, p. 52), “O questionário é tanto um ponto de chegada de uma reflexão como o ponto de partida para análises ulteriores” e, segundo Tuckman (2005, p. 39), é utilizado pelos investigadores, para transformar em dados a informação recolhida mediante interrogação de pessoas (ou sujeitos) e não observando-as ou recolhendo amostras do seu comportamento. Através deste processo, é possível medirmos o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças). O autor (Tuckman, 2005) salienta ainda que esta informação pode ser transformada em números ou dados quantitativos, utilizando técnicas de escalas de atitudes e escalas de avaliação, contando o número de sujeitos que deram determinada resposta, dando assim origem a dados de frequência.

Ghiglione & Matalon (1993) consideram o questionário como sendo um instrumento rigorosamente estandardizado, quer no texto das questões quer na sua ordem. Para o referido autor, é indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador, no sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos. Porém, para que tal seja possível é, evidentemente,

necessário que a questão seja perfeitamente clara, sem qualquer ambiguidade e que a pessoa saiba exatamente o que se espera dela. Sobre a construção de um questionário, Tuckman (2005) entende que os investigadores devem ser cautelosos na sua construção. Relativamente a este assunto, Carmo & Ferreira (1998) enumeram um conjunto de procedimentos habituais em inquéritos por questionário, a ter em atenção, tais como:

- (i) número de perguntas deve ser adequado ao estudo a realizar;
- (ii) as perguntas devem ser fechadas, de modo a objetivar as respostas e não permitir que sejam ambíguas;
- (iii) número de respostas-tipo não deve ser excessivo, de modo a não dispersar os inquiridos;
- (iv) as instruções sobre o modo de responder a cada pergunta devem ser claras e precisas;
- (v) as perguntas devem ser compreensíveis para os inquiridos;
- (vi) as respostas padrão não podem ser ambíguas ou terem leituras subjetivas;
- (vii) as indiscrições gratuitas devem ser evitadas.

No final da elaboração do questionário, o investigador deverá verifica-lo cuidadosamente, antes de o aplicar no sentido de apurar se este abrange todos os pontos da problemática a inquirir ou até mesmo se este tem algum erro ou gralha.

Na construção do inquérito por questionário utilizado na presente investigação (anexo 6), foram consideradas as etapas preconizadas por vários autores já citados anteriormente. Assim, definimos claramente o objeto alvo de estudo/análise nos questionários e inventariamos os meios disponíveis para a sua concretização. A elaboração deste questionário resulta de um apurado trabalho de observação e leituras prévias que possibilitam a (re)estruturação e a (re)orientação dos

objetivos. Nesta fase, procuramos definir com rigor os objetivos do questionário para sabermos a informação que temos de procurar, e demarcar o âmbito dos temas a estudar, evitando a imprecisão que, por vezes, leva a erros e trabalhos inúteis e a desarticulados entre objetivos e métodos. É fundamental dado que, e segundo Lima (1995), os métodos se adaptem aos objetivos da investigação.

Na formulação das questões temos em conta que, quanto ao conteúdo, os inquiridos por questionário têm por objetivo recolher três categorias de dados: factuais, julgamentos subjetivos e cognições. Na opinião de Javeau (1992), os factuais podem ser do domínio pessoal dos inquiridos, do seu meio ambiente ou do seu comportamento. Como são dados objetivos não impede que as respostas possam ser falsificadas. Os julgamentos subjetivos de factos, ideias, acontecimentos ou pessoas são opiniões (avaliações diretas), atitudes ou motivações. As cognições são índices de conhecimento do inquirido e servem, por exemplo, para verificar o seu grau de domínio relativamente ao assunto que é objeto de estudo. Quanto à forma, vários tipos de questões:

- (i) fechadas, que, de acordo com Ghiglione & Matalon (1993), são aquelas onde apresentamos aos inquiridos, depois de se lhe colocar a questão, uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis, de entre as quais deverão indicar a(s) que melhor corresponde(m) à resposta que quer dar;
- (ii) de produção numerada e escolha múltipla, ou seja, questões a partir das quais é possível caracterizar a amostra relativamente ao sexo, idade e grau de escolaridade dos alunos (Damas & Ketele, 1985);
- (iii) de seleção de escolha múltipla composta, através das quais podemos escolher diversas respostas entre o conjunto das que são propostas.

Temos a preocupação de agrupar todas as questões, explicitamente relacionadas com a mesma categoria; garantimos ainda a variedade na forma das questões e mantivemos, seguindo o pensamento de Tuckman (2005), o mínimo de respostas-chave. Segundo este autor, para selecionar o tipo de resposta não existem quaisquer regras, embora, em determinados casos, o tipo de informação que se procura determine o tipo de resposta mais adequado que deverá fundamentar-se na forma como irão ser tratados os dados. Assim sendo, a definição do tipo de resposta a ser obtida, tem em atenção o tipo de escalas a serem utilizadas no tratamento dos dados. Ainda de acordo com Tuckman (*idibem*), uma escala de medida é constituída por um conjunto de regras para quantificar ou atribuir classificações numéricas a uma determinada variável.

Quanto à forma de elaborar as questões, procuramos que a linguagem se adeque às características da população inquirida, que seja clara, breve e simples de modo a evitar ambiguidades e que não sejam formulados juízos de valor. A apresentação gráfica e o formato do questionário são também tidos em conta, uma vez que, uma aparência descuidada pode levar ao não preenchimento. Desta forma, seguimos as linhas de orientação de Bell (1997) de modo a que o questionário seja objeto de processamento de texto; contenha instruções de preenchimento de forma clara; tenha perguntas espaçadas e quadrados para resposta.

A recolha de dados, para a componente empírica da nossa investigação, tem início com a aplicação de inquéritos por questionário aos alunos. Optamos por questões de escolha múltipla, no sentido de obtermos informação quanto ao nível de concordância relativamente a cada subcategoria. Para essa recolha, é obtida, previamente uma autorização por parte da diretora da escola, que, após uma prévia leitura não mostra qualquer entrave que pudesse inviabilizar ou mesmo enviesar a nossa investigação. É pedida, também, por escrito, uma autorização aos encarregados de educação dos alunos (anexo 7).

A distribuição do inquérito e recolha efetua-se no dia 12 de fevereiro de 2015. Dada a importância atribuída e preenchimento do inquérito, este foi acompanhado sempre de alguns esclarecimentos relativos à natureza da pesquisa e da sua importância. Nesse sentido, procedemos à aplicação por administração direta (por nós distribuído e recolhido, num tempo letivo de 90 minutos), precedida de um contacto pessoal onde se pretende:

- (i) solicitar a colaboração dos sujeitos para o preenchimento do inquérito de forma individual tendo sempre presente aquilo que tem sido a sua experiência de leitores;
- (ii) apresentar os objetivos do estudo em questão e a importância vital da colaboração dos sujeitos para a nossa investigação;
- (iii) garantir, assim, sempre o anonimato e a confidencialidade das suas respostas.

Apresentamos os resultados em gráficos *excel*, com o objetivo de ilustrarmos os nossos resultados, de modo a facilitar a compreensão dos dados e o relacionamento entre as diferentes séries. Este tipo de representação permite-nos uma análise comparativa dos resultados para cada dimensão, categoria e subcategorias de análise, facto que possibilita apurar os resultados de uma forma sistemática e proceder à sua discussão e análise reflexiva.

Interessa-nos conhecer as opiniões dos nossos alunos sobre hábitos de leitura, tendo em vista identificar o perfil dos intervenientes e, assim, poder organizar atividades que os envolvam e motivem para uma leitura mais empenhada e intencional.

Para o tratamento dos dados, utilizamos como métodos de análise de dados a estatística descritiva e a análise de conteúdo, conforme os instrumentos de investigação que são utilizados. Desta forma, os dados recolhidos através do inquérito por questionário (anexo 6) são tratados. Sendo assim, com a aplicação deste inquérito por questionário,

pretendemos recolher dados que permitam atingir os seguintes objetivos:

- i) caracterizar a amostra selecionada relativamente ao nível de escolaridade, ano que frequentam, género e idade;
- ii) conhecer a idade de iniciação à leitura;
- iii) investigar sobre os hábitos de leitura, frequência e tipologia de leituras;
- iv) saber a quantificação de leituras e tipologia de livros existente nos seus lares;
- v) reconhecer os benefícios da leitura;
- vi) saber de quem têm recebido mais incentivos para a leitura;
- vii) investigar sobre a prática da medição da leitura.

### **5.2.2 Apresentação e análise dos resultados dos inquéritos**

Neste subponto, apresentamos os resultados dos inquéritos através da sua representação gráfica. Procedemos à sua leitura e descrição, tentando, sempre que se torne pertinente, avançar com as primeiras inferências.

Na primeira secção do nosso inquérito – Enquadramento – as questões apresentadas prendem-se com a identificação etária e de género dos alunos, bem como ao nível de ensino em que se inserem. Assim, podemos afirmar que 66% frequentam o ES e 34% o EB (gráfico 1). O gráfico 2 revela-nos que 77% dos alunos inquiridos pertencem ao género feminino e 23% ao masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, como demonstra o gráfico. No gráfico 3, verificamos que 20% dos alunos têm entre 12 e 13 anos; 25% situam-se entre os 14 e os 15; 55% dos discentes têm 16 ou 17 anos.

## 5 Os programas de Português do ensino secundário

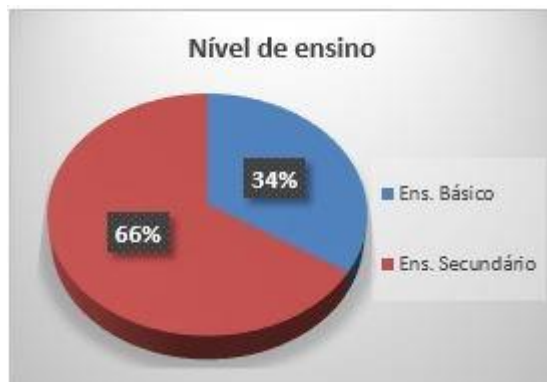


Gráfico 1 - Nível de ensino



Gráfico 2 - Género

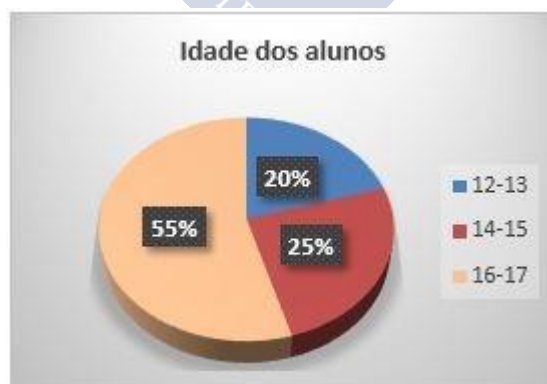


Gráfico 3 - Idade dos alunos

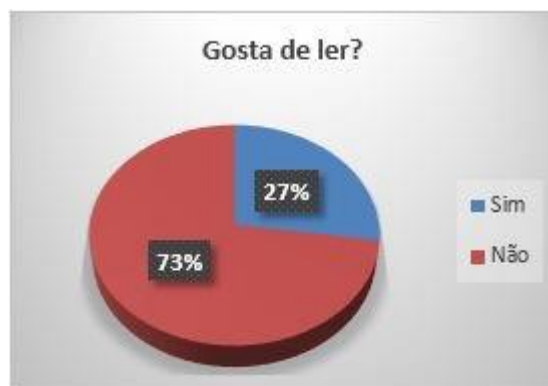


Gráfico 4 - Gostas de ler?

A conclusão a que podemos chegar, após análise dos três primeiros gráficos, é que estamos perante uma amostra maioritariamente feminina e pertencente ao ES. Trata-se de uma população jovem, cujas idades vão desde os doze aos dezassete anos. No que respeita ao gosto pela leitura, a nossa amostra revela que 73% dos alunos não gostam de ler e que apenas 27% leem por gosto, o que se revela, à partida um obstáculo para o trabalho docente, no âmbito do desenvolvimento deste domínio. A partir da observação do gráfico 4, podemos constatar que apenas 27% dos jovens gosta de ler, mas 73% não partilha dessa opinião.

Através da leitura do gráfico 5 observamos que 50% dos alunos gosta de ler porque os professores os incentivam; 25% leem para buscar informação; 17% leem porque consideram que lhes desenvolve a imaginação e apenas 8% considera que a leitura lhes proporciona prazer. No gráfico 6, verificamos que 41% dos inquiridos revela que não lê por considerar essa atividade aborrecida, 22% não gostam de ler e 6% preferem outras atividades.



## 5 Os programas de Português do ensino secundário



Gráfico 5 - Razões para gostar de ler



Gráfico 6 - Razões para não gostar de ler

O gráfico 7 revela-nos que para 77,3% dos alunos ler torna-se uma obrigação, para 13,6% um prazer e para 9,1% um passatempo como outro qualquer. No gráfico 8, vemos que 36% dos nossos alunos iniciaram a leitura por volta dos seis ou sete anos enquanto 32% iniciou a leitura quando tinha mais de sete; apenas 23% iniciou a leitura aos cinco ou seis anos enquanto 9% não se recorda desse momento.



Gráfico 7 - O significado de ler



Gráfico 8 - Idade de iniciação à leitura

Na secção II do nosso inquérito – Hábitos, Frequência e Tipologia de Leitura – 66% dos inquiridos afirma que lhe liam histórias quando eram crianças. Os restantes 34% não tiveram esse privilégio na sua infância. No que diz respeito aos agentes responsáveis pelas leituras, a mãe surge como a principal figura, com 33% das respostas, seguida pelos irmãos mais velhos, com 27% de respostas. Os avós, o pai e outra pessoa surgem como os outros intervenientes com 20%, 13% e 7%, respetivamente.

## 5 Os programas de Português do ensino secundário

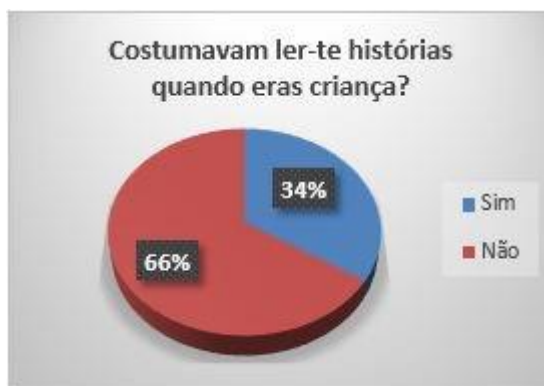


Gráfico 9 - Costumavam ler-te histórias quando eras criança?



Gráfico 10 - Quem lia histórias na infância?

O gráfico 11 mostra-nos que 41% dos nossos alunos lê nas férias, 16% tem esse hábito de vez em quando, 9% tem o hábito de ler todos os dias, mas apenas 4% o faz ao fim de semana. Por outro lado, 16% começa a ler um livro mas não o acaba e 14% nunca terminara a leitura desses livros. Pela leitura do gráfico 12, observamos que 41% dos nossos discentes lê entre três e cinco livros por ano (sem contar com os manuais escolares), 30% lê de um a dois, 20% não lê nenhum, 7% lê entre seis e nove livros e apenas 2% lê mais de nove livros por ano.



Gráfico 11 - Frequência de leitura

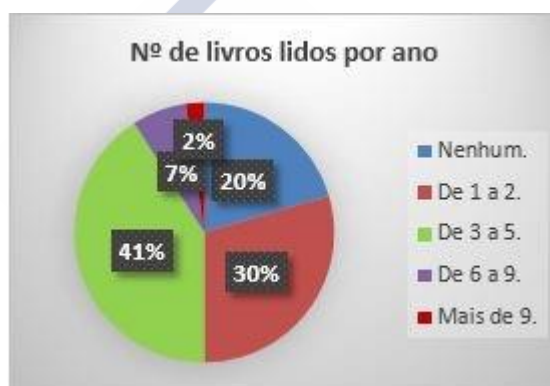


Gráfico 12 - Nº de livros lidos por ano

Pela leitura do gráfico 13, verificamos que 55% dos nossos alunos afirma que lê por dever escolar; 27% afirmam que leem por gosto e 18% apontam outras razões. No gráfico 14, vemos que 46% dos nossos alunos não leem devido ao preço dos livros; 23% têm dificuldade em compreender os textos; 11% afirmam que têm dificuldade em ler, 5% em aceder aos livros; 2% dizem ter pouco interesse pelos livros e 2% revelam que os seus amigos também não leem.

## 5 Os programas de Português do ensino secundário



Gráfico 13 - Razões para ler



Gráfico 14 - Razões para não ler

Quanto à tipologia de leituras, podemos observar pela leitura do gráfico 15 que 36% dos alunos leem revistas, mas 35% leem livros escolares. Por outro lado, 16% leem jornais e 13% leem livros não escolares. Pela leitura do gráfico 16 constatamos que 80% do nosso público-alvo lê livros de ficção, 34% leem livros técnicos, 27% leem policiais; 23% leem de igual modo bandas desenhadas e biografias; 16% leem históricos e 9% leem livros de poesia.



Gráfico 15 - O que costumam ler?



Gráfico 16 - Que tipo de livros lê?

No gráfico 17, verificamos que 37% dos nossos alunos leem revistas ou jornais desportivos, 25% leem revistas informativas e 19% leem revistas de divulgação científica, bem como revistas juvenis. Relativamente à quantificação de leituras, podemos verificar pela observação do gráfico 18, que, 46% dos alunos possui em sua casa menos de dez livros, 45% têm entre vinte e trinta livros e apenas 9% afirma ter mais de 50 livros.



Gráfico 17 - Que tipo de revistas/jornais lê?



Gráfico 18 - Quantos livros existem em tua casa?

No gráfico 19 observamos que a tipologia de livros que os nossos alunos possuem em casa é diversificada. Assim, 24% afirmam que, em sua casa, tem na maioria livros escolares; 20% desconhecem a tipologia; 15% dizem ter enciclopédias e dicionários; 9% dizem ter literatura estrangeira bem como poesia; 7% dizem ter livros de ciências humanas; 6 % revelam que têm livros de banda desenhada e 1% dizem ter livros de belas artes. Pela observação do gráfico 20 constatamos que, em casa dos nossos alunos 68% dos adultos não têm hábitos de leitura enquanto 32% revelam que existe essa rotina.



Gráfico 19 - Tipos de livros existentes em casa

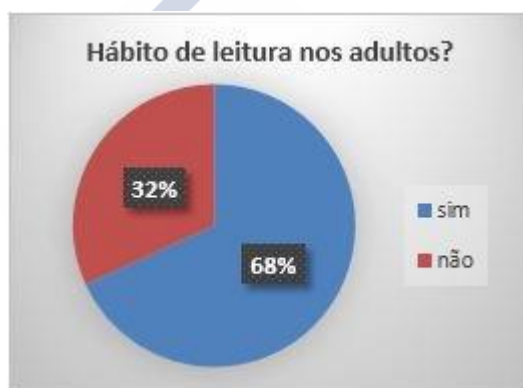


Gráfico 20 - Hábito de leitura nos adultos?

Na secção III do nosso inquérito – Benefícios da Leitura – 68% dos inquiridos considera que a leitura traz benefícios para as pessoas. Os restantes 32% não partilha dessa opinião. No gráfico 21 os nossos discentes concordam que a leitura traz benefícios. Assim, 68% afirmam que ela é benéfica e 32% dizem que não. No gráfico 22, 21% dos nossos alunos acham que por lerem, aprendem coisas novas; 18% melhoram a leitura; 14% revelam que ajuda a melhorar a competência da escrita; 7% afirmam que lhes ajuda a desenvolver o raciocínio e 5% concordam que desenvolve a imaginação e deixam de ser analfabetos.



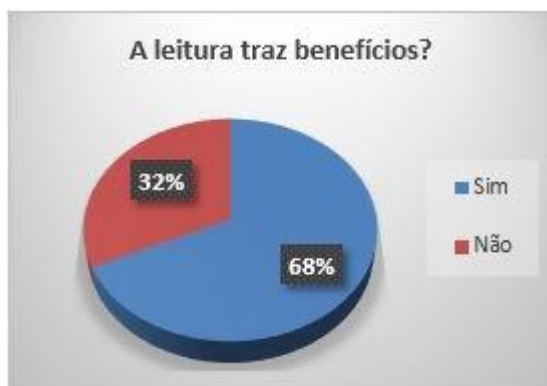


Gráfico 21 - A leitura traz benefícios?



Gráfico 22 - Benefícios da leitura

Do gráfico 23 temos informação de que 80% dos nossos discentes concorda que se lessem mais os resultados escolares seriam melhores; 16% não concordam com essa afirmação e 4% dizem que talvez obtivessem melhores resultados. Relativamente à promoção da leitura, no gráfico 24, 45% dos discentes afirmam que os seus professores não promovem suficientemente a leitura; 27% afirmam que apenas alguns o fazem; 23% concordam que eles promovem, de facto a leitura e 5% dizem que todos fazem essa promoção.



Gráfico 23 - Mais leitura, melhores resultados?



Gráfico 24 - Os professores promovem a leitura?

De acordo com o gráfico 25, 34% dos discentes dizem receber mais incentivos à leitura dos professores de Português; 25% afirmam receber de outros colegas; 23% revelam que o pai e a mãe também os incentivam; 7 % dizem que recebem incentivos à leitura de outras pessoas; 2 % dizem não receber incentivos. No que diz respeito à prática da medição da leitura, 80% dos nossos inquiridos revelam não gostar de ler em voz alta; 11% afirmam gostar; 5 % revelam gostar pouco e 4 % afirmam que por vezes gostam de ler em voz alta.

## 5 Os programas de Português do ensino secundário



Gráfico 25 - Quem incentiva mais à leitura?

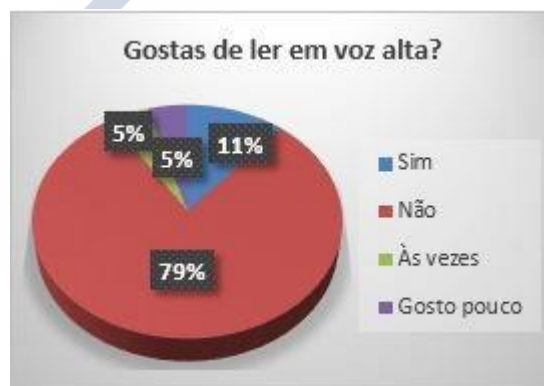


Gráfico 26 - Gostas de ler em voz alta?

Não constando diretamente no inquérito aplicado, mas relativamente a esta questão, parece-nos interessante verificar que, mais de metade (54,6%) dos alunos inquiridos menciona que era habitual, na infância, lerem-lhes histórias. Observamos que, praticamente, quase todos esses alunos gostam de ler atualmente.



Gráfico 27 - Relação entre a leitura e o gosto pela leitura

### 5.2.3 Considerações sobre os hábitos de leitura

Hoje em dia, a leitura é algo imprescindível na comunicação humana. Logo, a motivação e os hábitos de leitura são indispensáveis para um bom desempenho escolar, bem como para uma cidadania responsável. Torna-se, então, importante que, desde cedo, os jovens tenham contacto com a leitura, para que, ao longo do seu percurso escolar, tanto a sua motivação como as suas práticas, sejam positivas e valorizadas.

Após uma análise detalhada, relativamente aos dados obtidos na sequência da aplicação dos inquéritos, respondidos por 44 alunos (15 frequentam o 9.º ano de escolaridade, ano terminal do EB e 29 o ES), procuramos abordar, neste subponto, as conclusões essenciais.

Em primeiro lugar, podemos inferir que o inquérito contribuiu para obtermos respostas relativamente ao principal objetivo do nosso estudo: conhecer os hábitos de leitura dos nossos jovens. O conjunto das variáveis utilizadas, para caracterizar socialmente os inquiridos, permite-nos enquadrar o nosso público-alvo – jovens cujas idades variam entre os 12 e os 17 anos, pertencendo, na grande maioria, ao género feminino.

Verificamos que a maior parte dos alunos iniciou atividades de leitura por volta dos seis/sete anos. Destacam-se dez alunos que dizem ter começado a ler aos cinco anos ou menos (gráfico 8). Estes dados remetem-nos para a problemática ‘o que é saber ler?’. Segundo Mialaret (1997, p. 18) “saber ler é saber o que se decifra, traduzir em pensamentos ideias, emoções e sentimento”. Nesta linha de pensamento, a idade com que estes alunos dizem ter começado a ler é suscetível de dúvidas. Por isso mesmo, reiteramos as palavras de Sim-Sim & Viana a propósito da forma como a leitura é conduzida, visando a construção de conhecimentos.

[N]ão interessa que os alunos leiam muito, se isso não ficar integrado, se aquela informação não for integrada. Eles podem ler e lêem, eles podem decifrar cadeias fónicas, mas isso não vai ficar a fazer parte do conhecimento, ou seja, se eles não transformarem a informação em conhecimento, a leitura não serviu de nada. (Sim-Sim & Viana, 2007, p. 141)

Seria interessante então percebermos quais os gostos que os discentes manifestam e o que a leitura representa para eles. Para metade dos alunos, o grande motivo para que eles leiam é o incentivo dos professores (gráfico 5). Porém, analisando o que esta atividade significa para eles, a esmagadora maioria confessa que é uma obrigação (gráfico 7). Constatamos que esta é dever quando faz parte da avaliação e se é obrigado a ler, principalmente livros/obras do programa que não fazem parte dos gostos e dos interesses da maioria dos jovens. Achamos que a forma como eles são iniciados na leitura é fundamental para se tornarem – ou não – em leitores competentes e motivados.

Face a esta situação, a ajuda dos professores, como modelo e espelho de princípios, é muitas vezes preciosa na orientação do caminho destes alunos. Ele deve concentrar o seu esforço e o seu trabalho para que estes jovens progridam na aprendizagem, ainda que consciente de

que uns alcançarão maior sucesso do que outros, pois antes de se tornar um hábito, a leitura precisa ser um prazer. Notamos que a maioria dos jovens não gosta de ler (gráfico 4). Perante tal situação procuramos vias que nos permitam descobrir as razões da realidade com que nos confrontamos.

A reflexão leva-nos a procurar os fatores que os desmotivam, as causas que justificam a desmotivação face ao ato de ler, os motivos que levam os alunos a rejeitar muitos dos livros recomendados pela tutela. Face ao que emerge ao longo da reflexão em que nos empenhamos, relativamente aos alunos, passamos então a questionar-nos como fazer, no nosso desempenho de professora de Português, para inverter tendências de facilitismo e revelar aos alunos mais incrédulos e descrentes que determinado livro não é ‘uma seca’, mas que é uma obra de arte, que nos conta segredos, nos abre portas e nos permite viajar pelo tempo e pelos mais diversos mundos.

De acordo com os dados obtidos, as principais razões prendem-se essencialmente com a falta desse hábito incutido e por considerarem uma atividade monótona. Consideramos, pois, que as justificações apresentadas poderão resultar de práticas pouco consolidadas de leitura nas famílias destes alunos e da ausência de atividades escolares apropriadas que os possam motivar, tornando a leitura mais atrativa e incentivando a sua prática, contribuindo, assim, para a diminuição do número de alunos que afirma não gostar de ler.

Somos de opinião que, para além destes alunos terem uma noção pré-concebida de que a leitura é ‘chata’, ‘parada’, como assinalam no inquérito, também desenvolvem crenças negativas sobre o ato de ler, e futuramente, poderão comprometer o seu desempenho neste domínio. Reconhecemos que é preciso conhecer e ter afinidades com os assuntos dos quais se gosta de ler, e é difícil encontrar nos livros, os mais variados possível, uma leitura agradável para quem não se interessa ainda, pelo gosto da leitura. Na nossa ótica, é compreensível, quando verificamos que a maioria destes alunos passa a maior parte do seu

tempo na escola, nas salas de aula, com várias disciplinas e matérias, testes, fichas, a que se juntam atividades extracurriculares bastante atrativas, numerosas e variadas, restando-lhe, assim, muito pouco tempo livre. A todos estes fatores, acresce, ainda, o facto dos encarregados de educação terem o tempo bastante ocupado, o que não abona a favor da criação ou manutenção do hábito de ler em ambiente familiar ou entre amigos. Naturalmente, face a todos estes contextos e constrangimentos, a desmotivação em relação à leitura faz-se sentir e, para muitos, esta tarefa é um verdadeiro castigo.

Dos jovens que consideram a leitura como um prazer (13,6%) inferimos que, à medida que a idade avança, a leitura por prazer vai sendo abandonada em detrimento de outras atividades, já que 77,3% a considera como uma obrigação (gráfico 7). Contudo, e na opinião de Ribeiro & Viana (2009, p. 118), “ não chega ler para as crianças, ou pedir às crianças para lerem, é preciso ler com as crianças, mantendo-as ativas e participantes nas histórias”.

Seguindo esta linha de pensamento, parece-nos pertinente referir que, entre os agentes responsáveis pelos incentivos à leitura, os pais não tiveram um papel tão preponderante, como seria de esperar, no ensino da leitura. Questionados sobre se lhes liam histórias quando eram pequenos, a maioria (66%) respondeu negativamente. Mas, de entre os que lhes liam histórias, na infância 33% são mães. A figura parental e os familiares mais diretamente ligados (pai, avós, irmãos mais velhos) ocupam um lugar de relevo, apontando a mãe como mediadora por excelência. Perante o exposto, ao focarmos a nossa atenção nos alunos, imaginamos que os alunos que começaram a ler aos seis/sete anos e a quem as mães ou os irmãos mais velhos lhes liam histórias, na infância, são hoje, certamente, aqueles que mais gostam de ler. Gouveia (2009) enfatiza esta ideia, lembrando que existem vários estudos que focam a pertinência da iniciação à leitura.

[U]m dos fatores preponderantes para a iniciação da atividade de leitura, é o facto de as crianças observarem os seus pais a lerem. É importante não esquecer, que se a família tem um papel chave nos primeiros contactos da criança com a leitura e na estimulação para esta actividade, este contributo continua a ser crucial com a entrada da criança para escola, por exemplo através do envolvimento em actividades de literacia com a criança e do incentivo aos seus hábitos de leitura. (Gouveia, 2009, p. 48)

Assim, por outro lado, ao confrontarmo-nos com a realidade de contextos familiares onde as crianças pouco leem, reconhecermos ser necessário identificar o que falha nessas situações. Na opinião de Jiménez (2001, p. 60) também existem algumas atitudes e estratégias, que são contrárias a um efetivo desenvolvimento do gosto pela leitura. Ele designa estas atitudes de “desanimación lectora”. Segundo o autor, a família não deverá obrigar os filhos a ler, mas sim atuar com modelo. Na verdade, quando os pais revelam hábitos de leitura é mais fácil incentivar os filhos para essa prática, já que os pais, na maior parte das vezes, funcionam como um exemplo a seguir, por parte dos filhos.

Sendo o período da infância o mais propício para fomentar hábitos de leitura, convocamos Cerrillo (2002, p. 102), para com ele afirmar: “o facto de estes alunos não terem vivenciado práticas de mediação de leitura na infância pode ter-lhes propiciado uma atitude de indiferença e de afastamento face a esta atividade”.

Relativamente ao facto de considerarem que a leitura traz benefícios para as pessoas, apuramos que a leitura é maioritariamente, para os alunos, inquiridos uma forma de aprender coisas novas (21%), ou seja ampliar conhecimentos, uma forma de melhorar a leitura (18%) e a escrita (14%), ou seja um convite ao desenvolvimento da imaginação, comprovando a sua importância, quer enquanto base de formação, quer como instrumento ao serviço da aprendizagem, devido



ao desenvolvimento de competências criativas que esta permite (gráficos 21 e 22).

Sendo o ato de ler, por si só, uma atividade complexa que exige que o leitor mobilize um amplo conjunto de competências, lentamente adquiridas ao longo da sua formação, importa que nos interroguemos sobre a necessidade de saber os hábitos e a frequência com que os nossos inquiridos o fazem.

Assim, quando questionamos sobre a frequência dos hábitos de leitura, apenas por prazer, quase metade dos alunos respondeu que só lê nas férias (41%). Apenas 7% dos alunos afirmam que começam a ler, mas não conseguem terminar os livros, 14% afirmam nunca ter lido um livro até ao fim, facto que nos leva a refletir sobre o sentido das palavras de Bamberger (2010, p. 7) quando diz que “muitos jovens, independentemente da idade, poderão ficar desencorajados e não conseguir terminar as suas leituras, se a leitura não fizer parte do seu ambiente cultural ou não encontrarem livros afinados com os seus gostos”.

Por outro lado, e segundo o mesmo autor, o caso de uma criança que pega num livro e logo de seguida o deixa de lado, pode significar que o livro é muito difícil e poderá exigir demais das habilidades da criança, devendo “a seleção de livros ser feita de acordo com o seu nível de dificuldade” (Bamberger, 2010, p. 53). Esta afirmação pode justificar o comportamento dos alunos que referem que nunca acabam os livros que iniciam, já que alguns deles apresentam pouca fluência de leitura. Curiosamente, a generalidade dos alunos (80%) afirma que se lesse mais poderia obter melhores resultados escolares. Por outro lado, apenas 9% afirma ter mais de cinquenta livros em casa e 46% apontam como razões para não lerem, o preço dos livros (gráficos 23, 18 e 14).

Como podemos aferir, os alunos têm a noção de que se lessem mais, poderiam ter melhores resultados; contudo, questionamo-nos se essa razão – a de não terem tido acesso aos livros – pode, por si só, ser um impeditivo de efetuarem leituras.

Com efeito, esta ausência de livros no ambiente familiar destes jovens demonstra o pouco interesse familiar pela leitura e pode ser reveladora da fraca aproximação destes com a leitura, pois, como afirma Pennac (1993, p. 95) “presentear os filhos com livros é uma ótima forma de ativar hábitos de leitura”.

Para os que afirmam ler ou que leem de vez em quando, as suas preferências de leitura recaem, nos livros de ficção (romances, aventura, contos) com uma percentagem de 35%. Também valorizam os livros técnicos 34% dos respondentes, talvez por se encontrarem numa área de estudos relacionada com ciências e tecnologias (gráfico 16). Desta forma, é interessante perceber se, de facto, estes jovens leem como meio de acesso ao saber, de acordo com as suas escolhas futuras, valorização pessoal e social ou apenas por mera curiosidade.

A pertinência desta observação é sustentada por Sónia Neves (2010, p. 34), ao afirmar que fica claro que o domínio da competência de leitura é essencial nos dias de hoje, sendo “o pilar da literacia,” e desempenhando um papel chave no desenvolvimento de hábitos de leitura e na integração dos indivíduos, quer a nível escolar, quer profissional, sendo que a promoção destas competências desempenha real importância no processo de aprendizagem. Do mesmo modo, Sabino (2008, p. 11) defende que “a leitura é uma estratégia fundamental na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento, nas crianças e jovens, de capacidades de análise crítica e de síntese”.

Reconhecemos que a formação dos nossos jovens passa, também, por os capacitar para serem leitores/as, uma vez que a sociedade exige cada vez mais rapidez de informação, a nível científico e tecnológico, os desafios profissionais são cada vez mais competitivos, assim como outros fatores culturais e sociais; a formação é, pois, considerada como um instrumento precioso e indispensável e a leitura é determinante para que possam estar sempre abertos à atualização dos seus conhecimentos, ao desenvolvimento de novas competências. Quanto ao papel da escola,

é importante que nós, professores, envolvamos os alunos em atividades de leitura, desenvolvendo situações de reforço e/ou iniciação à leitura, adequando estratégias ao seu nível etário e aos seus interesses, despertando o gosto pela aventura e pelo conhecimento.

Retomando os dados do inquérito, preocupa-nos, enquanto docente de LP, verificar que apenas 34% dos jovens diz ter recebido, dos professores de Português, mais incentivos para a leitura, bem como 45% afirma que os professores não promovem suficientemente a leitura (gráficos 24 e 25). De novo, somos levada a questionarmo-nos, agora, incidindo mais no contexto escolar, no trabalho dos professores a quem cabe encontrar meios para cativar e incentivar de forma assertiva e atrativa os alunos para a prática da leitura.

Somos forçados a pensar que as estratégias de motivação para a leitura, usadas com estes alunos, não se apresentam eficazes, ou não são suficientemente estimulantes. Refletindo sobre todas as observações anteriores, cabe, sem dúvida, à escola, no papel do professor, incutir, nos alunos, competências leitoras.

Concluímos, perante todos estes resultados, qse estamos face a uma comunidade pouco leitora, isto é, a grande percentagem dos alunos não assume a leitura com satisfação, não gosta de ler e não tem por hábito ler. Para uns ler é um prazer, um vício, uma necessidade, para outros – a maioria – é uma imposição, normalmente desagradável (da escola ou da profissão), uma verdadeira ‘dor de cabeça’. A família e a escola (nomeadamente na figura do professor) devem procurar criar e incentivar hábitos de leitura nos seus filhos/alunos, pois as crianças agem muito por imitação.

Quanto a nós, a leitura aprende-se e cultiva-se, não só ao nível dos textos, a que todos os alunos necessitam de recorrer para obter sucesso escolar, mas também no que concerne à leitura por prazer, como forma de entretenimento. Neste sentido, a escola representa um papel fundamental: cabe-lhe sensibilizar os alunos, simultaneamente, para a

‘leitura-estudo’ e para a ‘leitura-prazer’ (Valadares, 2007, p. 7), leitura livre como ato de fruição pessoal.

Crescer num meio rodeado de livros e ver pessoas a ler é um excelente incentivo para as crianças/jovens. Ao nível de sugestões para estudos futuros consideramos que seria interessante:

- (i) fazer uma análise intra grupo, ou seja, dentro de cada um dos grupos – raparigas e rapazes – comparar os hábitos e motivação para a leitura de alunos com pais com hábitos de leitura e pais sem hábitos de leitura;
- (ii) questionar se o convívio com a leitura na infância gera uma maior apetência de leitura na vida adulta;
- (iii) perceber de que forma os hábitos de leitura e a motivação influenciam os resultados escolares dos alunos, entre géneros.

Alargando a nossa reflexão a outra competência, sabemos que está comprovada a relação estreita entre a leitura e a escrita. Quem aprende a ler de forma eficaz, aperfeiçoa, simultaneamente, a sua expressão escrita. O nosso objetivo, no nosso papel de docente de LP, é levar o aluno a tirar proveito do ato de ler e da atividade da escrita. Partimos da ferramenta essencial que o professor tem.

A interação leitura-escrita será um caminho profícuo para o desenvolvimento da competência de escrita, tanto na área dos escritos expressivos e criativos, como em outros tipos de texto. Relativamente aos primeiros, o vaivém entre a leitura e a escrita pode propiciar um manancial de situações de produção e de compreensão, levando o aluno a descobrir as suas potencialidades e a adquirir uma melhor e mais produtiva relação com os textos literários. (ME, 2001, p. 20)

Efetivamente, a articulação entre o texto literário, escolhido para estudo na sala de aula, e o texto que o aluno produzirá, permite que ele

desenvolva as suas capacidades de compreensão e de análise, mas também facilita a elaboração de uma produção escrita, ligada ao ato de leitura prévia.

Se transmitirmos ‘a este público’ que, na leitura, tem acesso às informações, à ampliação do vocabulário, à formação do sentido crítico, ao reforço e alargamento das relações sociais, talvez eles entendam que, desta forma, ele poderá exercer, de forma mais consciente, crítica e sábia, a cidadania, por incorporar valores sociais e morais. Por este motivo, o ato de ler “não se deve basear apenas na busca simples de uma informação mas sim ajustar-se, alargando-se à compreensão da vida, da sociedade e da história” (Ferreira M. , 1984, p. 20).

Concordamos que os docentes com as suas práticas de ensino da leitura e da escrita, na escola, devem esclarecer os alunos que, ao enfrentarem a realidade social, não basta apenas simplesmente saber ler e escrever, pois os indivíduos necessitam ter um domínio da leitura e da escrita para transformar a sua vivência quotidiana. As várias contribuições dos aprendentes, no ato da leitura, como acontece na leitura contratual e, também, nos relatos orais de vivências/experiências, dão azo, pela reflexão que proporcionam e propiciam, a diversas interpretações. Estas geram um processo de enriquecimento-resultante do intercâmbio de ideias, experiências e sentimentos, que favorece e aperfeiçoa a produção escrita. Para nós, o desempenho na escrita depende, em grande parte, da competência de leitura do aluno.

### 5.3 O PROGRAMA NACIONAL DE LEITURA

Não basta aprender a ler e a escrever. É preciso (...) ler para compreender. Ler para interpretar. Ler para saber. Para ver. Para ser. Ler para participar. (...) Ler é fundamental. (...) Que se leia para se ser mais consciente e mais livre.

(Ferreira M. , 1984, p. 18)

Sendo a leitura um meio de entender e de estar no mundo, ela constitui-se como um dos pilares do ser, essencial à vida. Saber ler é, pois, fundamental. A leitura tem vindo a assumir, de forma crescente, um papel de destaque na sociedade. Não simplesmente porque importa ficar bem posicionado nas estatísticas, mas porque saber ler/compreender é essencial para a realização plena de cada indivíduo, ou seja, para ser, participar, agir e interagir.

Antes de falarmos no impacto e na importância do CL, convém salientarmos o percurso que foi feito, mais recentemente, ao nível da concretização de projetos e iniciativas de promoção da leitura. Para que, cada vez mais, os hábitos de leitura, no nosso país, apresentem progressos significativos, é fundamental que os projetos ligados à promoção do livro e da leitura sejam eficazes. Como se poderá verificar, pelas medidas que a seguir apresentamos, há uma consciência generalizada da existência de falta de hábitos e atitudes de leitura no seio da população portuguesa.

O estudo da OCDE intitulado *PISA 2003* diz-nos que os alunos portugueses têm baixos níveis de literacia, designadamente na leitura, sendo necessário que a escola conheça melhor os seus alunos e promova a leitura como missão essencial na formação de leitores. Este estudo, iniciou-se em 2000 e é feito de três em três anos.

Perante os factos, em 2006, o Governo Português lançou uma medida de combate a esse problema: O PNL. Esta foi uma iniciativa do

Governo, da responsabilidade do ME, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, sendo assumida como uma prioridade política. Destinava-se a criar condições para que os portugueses pudessem alcançar níveis de leitura em que se sentissem plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, pudessem interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social e pudessem aceder aos conhecimentos da Ciência.

O PNL pretendia criar um ambiente social propício ao alargamento de hábitos culturais na área do livro e da leitura, lançando medidas que abrangessem os diversos setores da população, desde a infância até à idade adulta. Para além disso, o PNL visava, também, atingir os seguintes objetivos, de acordo com o apresentado no seu sítio oficial<sup>2</sup>:

- criar instrumentos que permitissem definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
- enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;
- consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;
- atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia. (§1)

O PNL, em que se considera o desenvolvimento da leitura uma prioridade política e um desígnio nacional, apresenta, como forma de promover hábitos de leitura propulsionadores de cidadãos competentes a este nível, as seguintes linhas estratégicas:

---

<sup>2</sup> <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>

- alargar e diversificar as acções promotoras de leitura em contexto escolar, na família e em outros contextos sociais;
  - contribuir para criar um ambiente social favorável à leitura;
  - assegurar formação e instrumentos de apoio;
  - inventariar e otimizar recursos e competências;
  - criar e manter um sistema de informação e avaliação;
  - avaliar políticas e acções a desenvolver no âmbito do PNL.
- (§3)

Alguns estudos têm demonstrado que as competências básicas devem ser desenvolvidas nas primeiras etapas da vida.

[O] vocabulário passivo médio de uma criança de seis anos ronda as 25.000 palavras, ainda que só utilize no seu quotidiano aproximadamente a décima parte desse conhecimento. Neste período de desenvolvimento, o campo lexical é o mais sensível às características do ambiente linguístico a que a criança é exposta (...)

A caminhada em direcção à mestria das cinco competências nucleares inicia-se muito antes da entrada na escola. Com efeito, aos seis anos de idade, a criança possui uma mestria verbal que lhe permite expressar-se oralmente com desenvoltura e interagir adequadamente com qualquer interlocutor falante da mesma língua. (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997)

Numa primeira fase, que terminou em 2011, o público-alvo do PNL foram as crianças do pré-escolar e os primeiros seis anos do EB (Alçada, Calçada, Martins, Madureira & Lorena, 2006). O PNL centra-se, sobretudo, no incentivo e suporte a projetos de leitura nas escolas. Nesta fase, é importante que os principais responsáveis pela sua educação se mobilizassem. Referimo-nos aos educadores, professores, pais, encarregados de educação, bibliotecários e animadores de leitura. Pensado para ser implementado em vários meios e locais (bibliotecas



escolares e públicas, instituições de solidariedade social e culturais, museus, teatros, prisões, jardins de infância e contexto familiar), foi na escola que o PNL teve mais impacto. Pretendia-se dar continuidade a iniciativas já criadas, tanto no meio escolar como fora dele, nomeadamente o suporte dado à RBE e públicas. Na avaliação do PNL faz-se referência às funções assumidas pela RBE.

[N]os Primeiros Cinco Anos, a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), com bibliotecas espalhadas por escolas de todo o país, abrangendo cerca de 80% dos alunos de escolas da rede pública, tem constituído um suporte fundamental para o desenvolvimento sustentado do PNL nas escolas, nas suas diversas vertentes, e para a difusão nelas de actividades inovadoras. (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2011, p. 38)

No documento relativo à avaliação dos primeiros cinco anos do PNL é posta em evidência o importante papel assumido pela RBE.

[A]tribui-se nas escolas grande importância à RBE, não só pela disponibilização de recursos humanos, mas também pelo apoio financeiro e pelo conjunto de orientações transmitidas para a constituição das bibliotecas escolares. As BE são os “alicerces” que suportam o desenvolvimento de projectos como o aLeR+. (Costa *et al.*, 2011, p. 48)

A escola acaba por ser o elo de ligação com o exterior, envolvendo as famílias e a comunidade nos projetos do PNL, implementando actividades como a que a seguir se refere:

A Semana da Leitura tem sido o momento em que as escolas mais frequentemente pedem a participação dos familiares dos alunos no desenvolvimento de actividades de leitura. O envolvimento dos pais passa mesmo, em

alguns casos, pela organização e dinamização de actividades do PNL. (Costa *et al.*, 2011, p. 50)

Quanto ao envolvimento da comunidade, uma vertente explorada no projeto aLeR+, destacam-se as parcerias com outras escolas, nomeadamente o trabalho conjunto entre as escolas do agrupamento escolar, e com as bibliotecas públicas. Estas últimas também procuraram apoiar atividades de leitura em contexto escolar, nomeadamente através dos Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE).

Evidenciam-se ainda as atividades realizadas em conjunto com outras organizações e adultos da comunidade local, como, por exemplo, a leitura de livros ou poemas pelos alunos nas rádios locais ou a dinamização de oficinas de escrita nas escolas em colaboração com livrarias. Têm sido também estabelecidas parcerias com outras organizações, como associações de pais ou juntas de freguesia (Costa *et al.*, 2011, p. 52).

Para o desenvolvimento dos projetos do PNL, as escolas têm contado com um conjunto de recursos digitais disponibilizados pelo Plano. Destaca-se o seu sítio eletrónico, onde se encontram, entre muitos outros conteúdos, um conjunto de ferramentas e de orientações para a promoção da leitura. Desde 2009/2010, foi criada uma página do projeto aLeR+ na plataforma Moodle, com o objetivo de disponibilizar informação e permitir a troca de experiências e de ideias entre as escolas que o integram. O envolvimento de parceiros, mecenas e patrocinadores neste projeto é considerado essencial para a criação de um ambiente social mais favorável ao alargamento de hábitos culturais na área do livro e da leitura. Aliás, Alçada *et al.* (2006, p. 2) destacam no Relatório Síntese, a ideia de que “o impacto do Plano Nacional de Leitura será tanto maior, quanto mais vier a ser encarado como um projecto colectivo, cujo sucesso depende da intervenção de todos e de cada um”.

Podemos constatar que a meta principal deste Projeto é retirar prazer da leitura.

É essencial criar nos alunos o gosto pelo texto e colocar a leitura no centro das prioridades da escola. Como afirma Mendoza (2008, p. 144), “el placer de la lectura es, precisamente, la consecuencia de la satisfacción de comprender e interpretar lo leído”. O prazer da leitura é, regra geral, associado à estética literária ou à complexidade da escrita; recorrendo às ideias de Escarpit (1999) alerta para a importância de envolver os jovens no prazer da leitura.

[À] medida que os alunos avançam no nível de escolaridade, vão abandonando as leituras juvenis e nem sempre acedem de imediato às leituras adultas, sendo nesta fase que se perdem muitos leitores, uma vez que os alunos muitas vezes se limitam a ler, com dificuldade e contrariados, as obras obrigatórias, prevista nos programas, não sendo incentivados pela escola a lerem algo mais do que estas leituras impostas. (Escarpit, 1999, pp. 71-87)

Desde o lançamento do PNL até aos dias de hoje, a opinião pública foi tendo acesso a diferentes pontos de vista relativos aos objetivos, atividades e iniciativas do Plano. Para isso, os meios de comunicação têm aqui um papel muito importante. De facto, são eles que divulgam esses diferentes pontos de vista, embora nem sempre no mesmo sentido e com a mesma posição. Um projeto como o PNL, com uma duração bastante longa (dez anos) e que abrange locais tão diversificados como escolas, centros de saúde, bibliotecas, autarquias, até as próprias famílias, é passível de suscitar diversas opiniões.

Acreditamos, também, na continuidade do Plano, uma vez que se espera que ele consiga melhorar as práticas de leitura e seria interessante fazer um estudo, no final da sua implementação, em 2016, com o intuito de aferir, de forma mais exata, o impacto do Plano no

desenvolvimento da leitura. Curiosamente, a última edição do PISA, realizada em 2015, teve como enfoque principal a literacia científica. Dos 500 mil alunos, 7325 são portugueses e ficaram pela primeira vez à frente da média da OCDE nos dois domínios avaliados (ciências e leitura). Em relação à participação de 2000, Portugal progrediu 28 pontos. Verifica-se, portanto, a coincidência entre a implementação do PNL e a melhoria gradual dos dados avaliados pelo PISA. A implementação do PNL implicou o envolvimento de toda a comunidade educativa nos problemas da Educação, aumentando a exigência, melhorando a integração de alunos com diferentes experiências educativas, o apoio aos que manifestam dificuldades, incentivando e motivando para a importância de uma educação de qualidade.

### 5.3.1 O CL

É preciso explicar às pessoas...,  
É preciso explicar aos pais e educadores  
o que eles podem fazer para preparar a  
criança para a leitura, dar-lhe o gosto das  
letras, incentivar as suas iniciativas de escrita,  
fazer-lhes sentir o lado expressivo da língua.  
(...) O futuro da leitura está nas nossas mãos  
e na determinação da nossa acção.

(Morais J. , 1997, p. 68)

Baseado na ideia de divulgação e promoção da leitura, surge o CL. Em 1985, ao estudar o funcionamento do jornalismo, o argentino Verón (1983) criou o conceito de ‘contrato de leitura’. Foi uma proposta metodológica para estudo dos meios de comunicação, tendo procurado compreender as relações entre um suporte e os seus leitores, a partir de um estudo ao nível enunciativo do discurso.

[A] relação entre um suporte de imprensa e os seus leitores e visa criar e manter com eles uma ligação ao longo do tempo. Esta ligação dá-se por meio de uma construção discursiva, a qual articula suporte e leitores através do discurso. Podemos falar do contrato para quaisquer tipos de suporte, seja ele impresso, televisão ou rádio. (...) Cada suporte propõe aos seus públicos diferentes modos de estabelecer esta relação, os quais sustentam o contrato de leitura. Este estabelece-se, de um lado, entre o discurso do suporte e, de outro, entre os leitores deste suporte. (Véron, 1983, p. 204)

Fica evidente, nesta reflexão de Véron, a ideia de um comprometimento que se mantém através do tempo entre quem produz texto e quem ‘consome texto’, isto é, quem procura o texto para se inteirar das informações que os media divulgam. Além desta ligação, assim construída, o autor faz sobressair a importância das características do discurso utilizado, características essas que variam de caso para caso, de destinatários para destinatários; há, pois, que considerar a especificidade do discurso, conforme a sua natureza e contextualização bem como a adequação ao perfil dos destinatários. E importa que quem propuser o contrato tenha em conta as condições recomendadas:

- (i) dinâmica dos leitores: o suporte de imprensa deve propor um contrato que se articule com os interesses, com a dinâmica dos seus leitores. A intenção é, por meio do discurso, criar e estabelecer uma ligação com estes leitores;
- (ii) evolução sociocultural: o contrato deve evoluir para acompanhar a evolução sociocultural dos seus leitores. A fim de manter uma ligação, o consumo de leitura de um suporte deve considerar as possíveis mudanças que possam ocorrer no perfil

deste público e que possam levar a modificações no próprio contrato;

- (iii) concorrência entre os suportes: o suporte deve modificar o contrato, se a concorrência com outros suportes assim o exigir. Além da relação com os leitores, a relação que um suporte estabelece com outros suportes traz implicações para o contrato de leitura que esse propõe. (Véron, 1983, p. 206)

Resumidamente, diremos que o CL estrutura a forma de orientar o leitor, tendo em consideração as variantes referidas e que ajudam a delinear o perfil dos leitores, seja pelo cuidado em apelar aos seus interesses, seja pela atenção à transformação que se vai operando socioculturalmente, seja ainda pelos suportes utilizados, isto é, os meios – informático, áudio, vídeo ou outro.

[O] conceito de contrato de leitura implica que o discurso de um suporte de imprensa seja um espaço imaginário onde percursos múltiplos são propostos ao leitor; em uma paisagem, de alguma forma, na qual o leitor pode escolher seu caminho com mais ou menos liberdade, onde há zonas nas quais ele corre o risco de se perder ou, ao contrário, que são perfeitamente sinalizadas. (Véron, 1983, p. 216)

Efetivamente, Véron (*ibidem*) confirma a importância dos reptos que os traços autobiográficos da narratividade têm sobre o leitor.

Ao longo de todo o seu percurso, o leitor reencontra personagens diferentes, que lhe propõem atividades diversas e com as quais ele desejou estabelecer uma relação, conforme a imagem que eles lhe dão, a maneira como o tratam, a distância ou intimidade que lhe propõem. (Véron, 1983, p. 218)

Evidenciamos, abaixo, a definição de CL, segundo o manual de trabalho escolhido para o 10.º ano *Entre Margens*.

[É] uma convenção estabelecida mediante acordo entre duas pessoas individuais ou colectivas, na qual cada uma das partes se sujeita a certas obrigações e usufrui de determinados direitos. Portanto, as partes intervenientes – os outorgantes – devem estar de acordo quanto àquilo que dele deve constar. (Magalhães & Costa, 2010, p. 33)

Torna-se, pois, evidente a necessidade de um acordo mútuo e de um compromisso entre as partes envolvidas. Transpondo a ideia para o processo de ensino-aprendizagem, particularmente no que à leitura diz respeito, cremos que esta definição vai ao encontro do que Barbosa (2010) defende – direitos e deveres assim como acordo entre os intervenientes do contrato. Verificamos, pois, que esta definição, vai ao encontro das exigências do PPES. Efetivamente, o desenvolvimento da competência de leitura requer a disponibilidade de ambas as partes – professor e alunos – pois, se ao primeiro compete a motivação, a orientação e o aprimorar das competências inerentes à leitura, aos segundos cabe a disponibilidade para a aprendizagem. Para que estas tarefas se entrecruzem de forma eficaz, entendemos ser necessário que se estabeleça, que se celebre um contrato entre os envolvidos. Ao analisarmos o referido PP, verificamos que esta ideia se encontra espelhada nas palavras de Seixas *et al.* que abaixo transcrevemos.

[N]o contrato de leitura cabe a ambas as partes – professor e aluno – estabelecer as regras fundamentais para a gestão da leitura individual, procurando fatores de motivação para que esta aconteça. Para além da leitura individual, o contrato pode estipular a agregação por pequenos grupos de alunos que manifestem interesse por um mesmo texto. O professor deve constituir-se como

entidade facilitadora de práticas de leitura, oferecendo aos alunos a possibilidade de encontro com textos interessantes e motivadores, procurando, contudo, suscitar respostas por parte dos leitores durante e após a leitura desses textos. Estas respostas poderão traduzir-se, por exemplo, nas seguintes atividades: apresentação oral dos textos lidos à turma, elaboração de fichas de leitura e fichas biobibliográficas de autores, bases de dados de personagens, propostas de temas para debates em aula, elaboração de ficheiros temáticos. (ME, 2001, p. 25)

As aulas de Português são regidas por um programa nacional que define como todas as escolas devem proceder, não tendo qualquer influência dos professores na organização do mesmo. O atual PP faz a apresentação da competência da leitura, referindo as suas tipologias, refere as obras de carácter obrigatório e defende que o estudo da literatura também será feito a partir do CL.

[N]o âmbito da leitura, promove-se o acesso a textos de várias tipologias, preferencialmente relacionados com a área de formação ou com o interesse dos alunos, bem como a textos dos domínios transacional e educativo, que contribuem para a formação da cidadania. A leitura do texto literário deverá ser estimulada pois contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística, e permite acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua. Nesse sentido, são selecionados para leitura obrigatória autores/textos de reconhecido mérito literário que garantam o acesso a um capital cultural comum. A literatura tem lugar na aula de Português e deverá ser estimulada pelo professor através do contrato de leitura. (ME, 2001, p. 5)



De acordo com a citação, o que se ensina ou o que se aprende nas aulas de Português não resulta de uma escolha pessoal do docente. Tudo é determinado por um programa nacional, definido superiormente, comum a todas as escolas e, no qual, a maioria dos professores não teve qualquer intervenção. Quanto a nós, esta medida não é a mais adequada, uma vez que acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem dever ser aproximado, adequado ao contexto dos aprendentes. Um currículo ‘igual para todos’, mais do que possibilitar igualdade de oportunidades, poderá ser exatamente o oposto – um potenciador de desigualdades. Sabemos que, até à década de 60, a igualdade de oportunidades era limitada ao meio sociocultural de origem das famílias. O mérito desempenhava um papel pouco preponderante na vida das crianças, logo muitas delas não atingiam o sucesso académico porque não tinham um background sociocultural favorável. Aos poucos, o princípio de igualdade de oportunidades foi implementado e tornou-se “um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela, em função de seu trabalho e de suas qualidades” (Dubet, 2004, p. 541).

À medida que as políticas educativas tendiam a promover a autonomia das instituições de ensino, estas podiam funcionar melhor e atingiam de forma mais fácil a eficácia através, entre outros, da uniformização dos sistemas educativos (mesmos currículos, mesma qualidade de professores, mesmas exigências para todas as crianças, independentemente do género), tendo-se definido as diretrizes necessárias e fundamentais para a implementação da escolaridade básica. Emergiu, assim, uma nova conceção de igualdade de oportunidades: passaram a considerar-se os efeitos de escolarização, atendendo assim não só às condições de acesso, mas também aos resultados. Hoje, a questão da igualdade de oportunidades tem estado sempre presente, sendo constantemente colocada, reivindicada, reformulada e reconstruída.

Apesar das condições de ensino serem as mesmas, é incontornável e amplamente aceite que a educação/ensino se deve distinguir pela qualidade, pelo mérito e pela eficácia de todos os seus intervenientes, inclusive das próprias instituições onde são efetuados os processos de ensino-aprendizagem. Nesse âmbito, verificamos, por exemplo que, a abrangência de obras recomendadas para o PNL atenua a obrigatoriedade do currículo, pois permite uma escolha das obras que o professor, em consonância com os seus alunos, com os seus interesses e necessidades, poderá trabalhar. Na nossa ótica, ao auxiliarmos o aluno na adaptação de estratégias, ajudamo-lo, não só, a fortalecer a sua relação afetiva com o livro, como também a construir o seu percurso enquanto leitor e construtor da sua autonomia e conhecimento.

Por outro lado, convém referir que os programas de Português se têm vindo a transformar, em termos de extensão e não são de fácil interpretação. Só a título de exemplo, do programa oficial de Português do Ensino Secundário, em vigor desde 2003-2004, constam sessenta e quatro páginas (sem contar com a bibliografia). No ponto relativo à *competência da leitura*, faz-se a apresentação da referida competência, referindo as suas tipologias e os aspetos relacionados com as obras de carácter obrigatório, e a referência à obrigatoriedade do estudo da literatura, a partir do CL. Nesse sentido, afirma-se que se devem promover textos variados de acordo com as preferências dos alunos.

Com efeito, reconhecemos que se impõe ao professor estimular a leitura do texto literário, procurando suscitar nos alunos uma verdadeira motivação para a leitura das obras contempladas no CL. Mas, é de facto, no ES que os jovens, em geral, se afastam da leitura devido a outros focos de interesse e é notório muitas vezes o repúdio manifestado em relação às leituras de carácter obrigatório. Em contrapartida, é nestes anos que a escola mais exige em termos de leituras. Para Cadório (2006, p. 69) o que leva os alunos ao afastamento da leitura advém do “facto de não conhecerem o livro adequado à sua idade, de dificuldades de compreensão, desconhecimento de vocabulário, ritmos lentos de leitura

e também por acharem que já sabem tudo e não precisam de ler para aprender”.

Neste sentido, é importante que os responsáveis pela escola tomem consciência de que a promoção da leitura é indispensável para a criação de uma verdadeira cultura da literacia. O documento de apresentação do Projeto aLeR+ (2008, p. 3) refere como conclusão principal do *Relatório do Reading for Change* (2002, p. 38), que deu conta do PISA (2015), a seguinte afirmação: “envolver os alunos na prática da leitura, usando estratégias diversificadas é um dos meios mais eficazes para promover a mudança social”. O papel da escola é, portanto, como dizem Nascimento & Silva (s.d., p. 6) o de “incentivar o ato de ler”. Na escola é, efetivamente, fundamental, colocar os alunos em contacto com a multiplicidade de textos existentes e em diferentes situações de leitura.

Para Martins & Sá (2008, p. 4), “não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam só na sala de aula, ou apenas o livro didáctico, somente porque o professor pede” pois, “a aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira”.

Como é mencionado no documento *Orientações do projeto aLeR+* (2008, p. 6): “os alunos precisam de sentir que as suas escolhas são respeitadas e que o amplo espectro de leituras é valorizado pelos professores”. Ao sentirem que os seus interesses são considerados, será mais fácil, aos alunos, aceitar outras leituras recomendadas pelos professores e até mesmo as leituras de carácter obrigatório.

Segundo Amaral (2012b, p. 14), o desenvolvimento de um projeto como o aLeR+, nas escolas, deve possibilitar aos jovens aumentar os seus conhecimentos e o gosto de ler “vindo a tornar-se futuros cidadãos livres, dotados de sentido crítico e de capacidade de reflexão, para depois propagarem esse gosto numa cadeia sem fim”. Neste mesmo documento pode, ainda, ler-se que “Escolher livros para ler com prazer é uma experiência que deve ser introduzida na escola o mais cedo possível” (*idem, ibidem*, p. 16).

Os estudos demonstram que a escolha livre é um fator determinante na atitude de um jovem em relação à leitura. Se os alunos sentirem liberdade de escolha, e que os seus interesses são genuinamente considerados, acabam por descobrir as suas preferências literárias e ficam bastante mais disponíveis para aceitar aconselhamento de outras leituras. Assim, no CL, o professor deve conciliar o programa curricular com os gostos dos alunos, e deixar que o aluno escolha livremente o livro que lhe agrade para ser apresentado à turma. Quando analisamos o Programa de Português do Ensino Básico (PPEB), deparamo-nos com uma listagem de obras literárias que pouco dizem aos alunos.

Com efeito, da experiência que temos neste âmbito, quando damos aos alunos a liberdade de optar, eles mudam a sua atitude e escolhem o que mais gostam de ler. Obviamente que esta ‘livre escolha’ deve ser orientada pelo professor pois os que não leem, ou não gostam de ler, dificilmente farão as escolhas sozinhos. Estamos em sintonia com M<sup>a</sup> Gabriela Silva (2009), quando afirma que as leituras deviam ser escolhidas pelos jovens e não impostas.

[O]s adolescentes procuram na leitura o que, muitas vezes, mais lhes agrada na vida ou, pelo contrário, o que a vida não lhes dá e a sociedade os impede de alcançarem. As temáticas dos afetos ou da busca de identidade são temas recorrentes na escolha dos livros que os adolescentes leem, o que está associado ao desenvolvimento do seu processo identitário. (Silva M. G., 2009, p. 53)

Segundo esta autora, a leitura, para os adolescentes, está intimamente ligada à obrigatoriedade, ou seja, às leituras que têm de fazer na escola, para as diferentes disciplinas. Refere, ainda, que os adolescentes, “por não gostarem de ler o que a escola exige acabam por rejeitar, pura e simplesmente, todo o tipo de leitura sugerida pelos pais

ou outros familiares, pelos professores ou até pelos amigos” (*idem, ibidem*, p. 60).

Na sequência do que temos vindo a enfatizar, o professor como guia e facilitador, abre vias de acordo com os diferentes perfis dos alunos. M<sup>a</sup> Gabriela Silva, nesta reflexão, para além da atenção ao perfil, sugere a importância de lançar desafios inovadores e criativos que ajudem os alunos a descobrir que há formas de conseguir o que tanto desejam. Para lá de oferecer hipóteses de satisfação e gozo, ao professor cabe também lançar desafios que ajudem os alunos a sentirem-se realizados, a sentirem que as obras que leem têm a ver com as suas próprias vidas. É, nessa direção que vão as palavras da autora, confrontando os professores com mais uma tarefa, ao afirmar que devemos estar atentos às leituras dos jovens no ES.

[É] tempo de estarmos atentos a esta razão inibitória da leitura e olharmos para as “leituras obrigatórias do ensino secundário” com um novo olhar, com um conhecimento profundo dos adolescentes e do mundo global que nos gere e os gere. É tempo de sentirmos que os adolescentes são “gente a crescer” que precisa de gostar de ler. (Silva M. G., 2009, p. 61)

Nesta linha de pensamento – abrimo-nos aos nossos alunos, ouvindo-os falar das suas vivências, dos seus sonhos –, partilhamos aqui certos desabafos de alguns colegas sobre as virtudes ‘virtuais’ do CL: “É uma farsa, eles (os alunos) vão à internet fazem *copy-paste* dos resumos, preenchem a ficha de leitura, leem na aula (geralmente a penúltima ou última do período escolar) e está feito!” ou “Eles (alunos) nem se dão ao trabalho de escolher outro livro, utilizam a mesma ficha do livro que apresentaram no ano passado”.

Não pretendendo sobrepor-se a outras práticas pedagógicas relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidas no espaço da sala de aula, a estratégia, decorrente das normas, princípios e orientações do

CL, preenche requisitos muito válidos para proporcionar aos alunos, neste caso específico, do ES, experiências singulares de leitura muito enriquecedoras, que promovem o encontro íntimo do ‘sujeito-aluno leitor’ na atividade de leitura, despoletando múltiplas experiências. Entendemos que o CL, inscrito na modalidade de leitura recreativa, pode complementar o processo de desenvolvimento de competências de leitura dentro e fora da sala de aula e promover atos de leitura gratificantes.

### **5.3.2 A oralidade – estratégias para a descoberta do ‘eu’**

A escola deixará de ser, talvez como nós a compreendemos, com estrados, bancos, carteiras: será talvez um teatro, uma biblioteca, um museu, uma conversa.

(Torrado, 2002, p. 12)

Se pensarmos no papel que o professor desempenha na sala de aula, associamo-lo ao de um ator em palco, que através do seu tom de voz, da sua dicção, dos seus gestos, das suas ideias, das suas palavras, procura cativar o seu público, os seus alunos, de maneira a que estes se sintam motivados para se focalizarem nos conteúdos programáticos, construir os conhecimentos neles contemplados e desenvolver outras competências adequadas às suas necessidades, neste caso, orais, para poderem comunicar com sucesso.

A oralidade é, sem dúvida, a primeira competência que qualquer ser humano começa por desenvolver e utilizar. Antes de chegar ao mundo da escrita, o futuro aprendiz, ainda vai, através da repetição, da imitação, dos sons, iniciar um conjunto de tentativas de comunicação que irão tornar-se cada vez mais complexas e necessárias.

Todos os que vivem em sociedade têm necessidade de comunicar entre si e a oralidade é, geralmente, o primeiro passo para que essa

comunicação surja. Reportamos a Amor (2006) pois a autora afirma que a oralidade não deixa de ser importante mas não se lhe dedica particular atenção.

[A] oralidade é a zona do ensino-aprendizagem da língua em que se pode detectar um maior número de equívocos e a que se dedica menor atenção, realçando que não há um ensino intencional e sistemático do oral, as práticas de observação e avaliação formativa das aprendizagens têm sido, também quase inexistentes. (Amor, 2006, p. 59)

Vários estudos foram sendo feitos em torno desta competência e, durante muito tempo, a oralidade ocupou um lugar menor em relação à competência da escrita, da leitura e da gramática. Na opinião de Albuquerque (2006, p. 47), “a oralidade continua a permanecer como um parente pobre que tanto professores, quanto alunos não sabem como abordar, desconhecendo claramente os limites do oral, assim como os trajetos do seu aperfeiçoamento”. Contudo, ao longo dos tempos, ela foi ocupando o lugar que lhe pertence, tal como aparece nos programas de língua portuguesa.

Assim, reportando-nos à leitura do PPES – instrumento regulador do ensino-aprendizagem – verificamos que nele existem quatro grandes domínios: a Leitura, a Expressão Escrita, o Funcionamento da Língua, Compreensão Oral e a Expressão Oral, revestindo-se, todas elas, de uma grande importância.

No que se refere à expressão oral, o programa pretende evidenciar alguns pressupostos que permitem a prática de uma eficaz e adequada interação verbal. Esta componente do oral acaba por ser transversal a todas as disciplinas e, também, a outras competências tais como a escrita e a leitura. No PP afirma-se, de uma forma bastante clara, que é no ES que os alunos são mais expostos a situações de comunicação do oral.

[À] escola compete, e ao Ensino Secundário em particular, contribuir para o desenvolvimento e consolidação da competência de comunicação do aluno, nas suas várias componentes, através da sua exposição a vários géneros públicos e formais do oral de complexidade e formalidade crescentes, cuja compreensão exige focalização prolongada da atenção, extensão e diversidade vocabular, rapidez de acesso lexical e domínio de estruturas sintáticas de grande complexidade<sup>3</sup>. (ME, 2001, pp. 18-19)

De facto, o programa remete para que os alunos sejam instruídos e preparados para falarem o Português de uma forma coerente e sempre com uma vertente reflexiva, favorecendo a autonomia do aluno aquando da sua expressão na língua materna. O aluno tem de saber o que diz e porque diz de uma forma e não de outra. Só dessa forma o discente se poderá tornar num falante autónomo e crítico, podendo participar em situações reais sem sentir problemas ou dificuldades enquanto comunica, conseguindo uma ‘destreza’ comunicativa.

Além dos objetivos e finalidades que guiam o professor para uma melhor preparação das aulas, também encontramos, no programa, os processos de operacionalização das competências. Estes processos de operacionalização consistem na forma de efetivar os objetivos que são propostos para a prática de cada competência. Através deles, o professor consegue racionalizar cada objetivo, transformando-o em situações que poderão, ou não, uma a uma, mas em cadeia, criar situações que disponibilizem condições a serem exploradas em sala de aula, com vista a ser alcançado.

Quanto a este item, que encontramos no PP (ME, 2001, p. 10), podemos exemplificar com alguns dos processos da expressão oral: “Utilizar diferentes registos de língua consoante a situação; Intervir

---

<sup>3</sup> <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario>



oportunamente; Expressar sentimentos e emoções; Relatar acontecimentos e episódios; Descrever acções e objectos; Expor ideias; Expressar e defender opiniões; Trocar e confrontar opiniões; Discutir e argumentar”. Desta forma, facilmente se pode comprovar que estes processos de operacionalização da expressão oral motivam o aluno a refletir e a exprimir as suas ideias e opiniões; portanto, mais uma vez, prevalece a promoção da autonomia, responsabilidade e capacidade crítica do aluno.

Ainda segundo o Programa, a comunicação oral constitui uma competência transversal do currículo, já que o seu uso se torna necessário em todas ou quase todas as disciplinas e elas devem permitir ao aluno a sua afirmação pessoal e a sua integração numa comunidade, ora como locutor eficaz, ora como interlocutor.

Perante as diretrizes apresentadas pelo referido programa, há um conjunto de objetivos que nos propomos atingir com os nossos alunos, ao nível da expressão oral. Em primeiro lugar, proporcionamos-lhes todos os meios necessários, para que eles possam agir de uma forma autónoma e consciente, dando acesso a conhecimentos instrumentais, incentivando à autonomia, responsabilizando-os pela sua própria aprendizagem, dando-lhes a oportunidade de intervir sobre o que aprendem e o modo como aprendem, desenvolvendo a sua capacidade de resolução de problemas, planificação, comunicação, colaboração e autoavaliação.

É de salientar ainda que, e de acordo com Amor (2006, p. 25), a atividade de planificação acaba por ser “bastante frutífera pois, além de contribuir para a melhoria da expressão oral, obriga também a praticar a escrita”. Refere ainda a autora que “a instigação da participação e da intervenção na aula deve ser tida em conta, já que o treino também é um factor de melhoria da expressão oral” (*idem, ibidem*, p. 31).

Transposta para o meio escolar, esta competência do oral, em conjunto com a expressão e a compreensão, ganha mais importância, pois elas vão ser essenciais para o sucesso no ensino. A compreensão

oral é uma competência que visa uma aquisição progressiva de estratégias de escuta para, posteriormente, ajudar na compreensão de enunciados recebidos e produzidos. Quanto à expressão oral, este programa estabelece como principais finalidades e objetivos sobretudo os que desenvolvam competências para promover o desenvolvimento dos jovens.

[A]ssegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna; desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua; assegurar o desenvolvimento do raciocínio verbal e da reflexão, através do conhecimento progressivo das potencialidades da língua; contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico, através da participação em práticas de línguas adequadas; expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação. (ME, 2001, pp. 6-7)

Estes conteúdos demonstram que os alunos devem ser instruídos e preparados para falarem o Português de uma forma coerente e sempre com uma vertente reflexiva, favorecendo a autonomia do aluno aquando da sua expressão na língua materna.

Na expressão oral, além da entoação, da pronúncia das palavras, da adequação do vocabulário, também é importante a construção do enunciado e os diferentes tipos que este assume, para que tudo possa ser percebido e assimilado.

A nossa experiência prova-nos que a interação oral coloca o aluno no centro da aprendizagem. É na troca de informação, no diálogo com o outro que se aprende mais rapidamente e de forma mais espontânea. Aqui, o aluno desempenha alternadamente o papel de falante e de

ouvinte, logo encontramos presentes a compreensão e a expressão orais. Juntos, falante e ouvinte constroem um discurso, seguindo o princípio da cooperação. As estratégias de produção e de receção do discurso estão presentes na interação. É através do diálogo com os outros, que podemos manifestar os nossos sentimentos, as nossas ideias, dar ou pedir informações.

Neste nosso trabalho, tentamos realçar a importância da competência oral em contexto de sala de aula, já que é na oralidade, o momento de ensino-aprendizagem de todos, alunos e professor, que valorizamos a transmissão de conhecimentos. Cabe-nos, a nós professores, dar aos nossos alunos as ferramentas necessárias para que estes possam ter sucesso, no presente e no futuro.

Retomando ainda as indicações dos Novos Programas de Português, do ME (2009), verificamos que as atividades de desenvolvimento da competência de expressão oral devem estruturar-se em três etapas: planificar, interagir e avaliar. Na planificação estabelecem-se os objetivos de determinada comunicação oral, elabora-se um plano guia e selecionam-se os recursos verbais e não-verbais. Na interação estão presentes as estratégias de gestão da interação, a execução linguística, que corresponde à produção de texto e a avaliação que diz respeito à auto e heteroavaliação. Neste âmbito, evocamos novamente Amor (2006). A autora defende que quando treinamos determinada competência aperfeiçoamo-la melhor.

[A] condição fundamental para a aquisição/aperfeiçoamento de competências numa língua é o seu uso comunicativo – aprende-se a falar, falando, sendo um truísmo, é ainda uma máxima de que há que extrair as mais óbvias implicações em condições próximas daquelas que se colocam ao falante, no seu quotidiano. (Amor, 2006, p. 67)

Concordamos com a citação acima indicada, pois consideramos fundamental que, numa interação entre alunos, se criem atividades e situações que se aproximem o mais possível daquelas com que eles se confrontam no seu dia a dia.

Estas atividades criadas pelo professor, como por exemplo, relatos de experiências, momentos de reflexão conjunta, leitura de imagens, devem ser motivadoras e desencadeadoras da comunicação oral, adequadas ao contexto dos alunos, à finalidade a que se destinam e sempre acompanhadas por materiais pedagógico-didáticos ajustados ao perfil dos nossos alunos e aos seus contextos de formação. Elas desenvolvem o espírito crítico e levam os intervenientes para um outro patamar de reflexão. Ora, isso acontece porque “Os professores competentes respeitam a diferença de aptidão dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens” (Estanqueiro, 2012, p. 12). Acreditamos que a desmotivação dos alunos é um fator de insucesso escolar e também de indisciplina. Em consequência, é necessário procurar em cada aluno a vontade e o desejo de aprender, motivá-lo para a aprendizagem.

A oralidade é, normalmente, a competência menos trabalhada nas salas de aula, não por ser menos importante quando comparada à escrita ou à gramática, mas porque exige um conjunto de situações e ambientes propícios para a sua realização. Daí que, em nossa opinião, é indispensável que os alunos sejam ensinados a ouvir, a refletir, a comunicar e a agir, ao longo da sua vida. Logo, se lhes proporcionarmos esses momentos de oralidade na sala de aula, estamos a ajudá-los a lidar com eles próprios e com os outros, implicando-os nas práticas de comunicação dentro e fora da escola, induzindo-os de forma espontânea a falarem sobre elas; para que se sintam motivados e se impliquem solicitamos que sejam eles a escolher eventos, assuntos, notícias que lhes interessem comentar e, assim, naturalmente são induzidos a praticar a oralidade, expressando a sua opinião e estando atentos e à

escuta do que os outros dizem. Por vezes, até a argumentação surge espontaneamente.

De acordo com Albuquerque (2006, p. 85), a oralidade pode e deve ser ensinada aos nossos alunos. A autora considera dois campos de competências a desenvolver: ‘um saber-fazer’, que abarca o aspeto cognitivo do aluno, ou seja, o desenvolvimento do seu raciocínio e a organização do pensamento e um ‘saber ser’, que resulta também numa forma de estar, ou seja, é um trabalho sobre a imagem e postura do aluno, como alguém confiante da sua performance comunicativa, que sabe expressar-se corretamente.

Concordamos com esta autora, na medida em que acreditamos ser possível ensinar o aluno a descobrir e trabalhar estas competências ou ajudá-lo a construí-las. Ao dominar a oralidade, o aluno será capaz de apreender mais facilmente outros conteúdos, contribuindo esta competência para o sucesso nas outras disciplinas também.

Na nossa ótica, atividades como as que temos desenvolvido com os nossos alunos, os trabalhos de pares, de grupo, apresentações orais, debates, dramatização de textos, gravação de leituras, servem de exemplo para justificarmos esta questão. Após um relacionamento de dois anos, verificamos que os nossos discentes já se sentem mais confiantes, já possuem uma maior capacidade de expressão, argumentação e criatividade, como podemos comprovar pelas respostas obtidas pelos alunos, aquando do pedido da opinião pessoal sobre a atividade desenvolvida (anexo 4).

Acreditamos que estas relações propiciadas pela oralidade têm vindo e continuarão a ser úteis, mais tarde no domínio da leitura e da escrita. Por exemplo, o debate, além de suscitar grande motivação, ajuda os alunos a interiorizar a necessidade prévia de adquirir informação sobre algo em que têm que dar opinião fundamentada. Para além de os ajudar a respeitarem-se uns aos outros, o debate contribui para que todos possam, de uma maneira cooperante, participar na procura de uma solução para um problema. Para isso, importa, na nossa

ótica, que o professor esteja atento e conheça as temáticas que interessam aos alunos, temáticas essas que, face à implicação e motivação dos mesmos, propiciam uma boa comunicação oral. Para a criação desta atividade fornecemos aos alunos um guião (anexo 3).

Nós acreditamos que é fundamental a relação que se estabelece entre professores e alunos e também o ambiente criado em aula. Para além de criar nas salas de aulas atividades de ensino e aprendizagem que motivem os alunos a praticar a oralidade, o professor também tem de ter uma postura que coloque os seus alunos confortáveis e confiantes. Como refere M<sup>a</sup> do Carmo Silva (2007, p. 113), “o método de trabalho é determinante na sala de aula: os métodos ativos, a interação não são meras palavras de circunstância, mas antes formas de estar em sala de aula de grande dinâmica entre todos os elementos do grupo/turma”.

Reiteramos as palavras da autora, pois, uma vez que o professor, ao diferenciar as estratégias e os estilos de aprendizagem, deixa de ser o único detentor do saber e passa a ser o orientador e facilitador das aprendizagens, por complemento, responsabiliza, também, o aluno pela sua própria aprendizagem, dando-lhe a oportunidade de intervir sobre o que aprende e o modo como aprende desenvolvendo, assim, a sua autonomia, capacidade de resolução de problemas, planificação, comunicação, colaboração e auto avaliação.

Um dos nossos objetivos é fazer com que os alunos atinjam determinados conhecimentos.

Todo este trabalho tem sido acompanhado por dispositivos pedagógico-didáticos ajustados e pela produção de materiais adequados ao perfil dos alunos e aos seus contextos de formação pois, julgamos existir uma relação de interdependência entre a oralidade e a leitura, uma vez que ambas se influenciam. Para além disso, reafirmamos que o professor pode utilizar a leitura para ensinar a oralidade.

Após a leitura, os alunos podem debater ideias, fazer várias e diferentes interpretações sobre os textos lidos, partilhando, desse modo, vivências e experiências a partir de textos. Não obstante, o professor

pode utilizar outras estratégias para ensinar a oralidade, intimamente relacionadas com as práticas da leitura, pois essas atividades são complementam-se. Diríamos mesmo que, a oralidade, a leitura e a escrita estão presentes no nosso quotidiano de forma articulada. Uma contribuem para o desenvolvimento das outras.

### 5.3.3 A escrita – estratégias para consolidar a identidade dos alunos

Escrever. Porque escrevo? Escrevo para criar um espaço habitável da minha necessidade, do que me oprime, do que é difícil e excessivo. Escrevo porque o encantamento e a maravilha são verdade e a sua sedução é mais forte do que eu. Escrevo porque o erro, a degradação e a injustiça não devem ter razão. Escrevo para tornar possível a realidade, os lugares, tempos que esperam que a minha escrita os desperte do seu modo confuso de serem. E para evocar e fixar o percurso que realizei, as terras, gentes e tudo o que vivi e que só na escrita eu posso reconhecer, por nela recuperarem a sua essencialidade, a sua verdade emotiva, que é a primeira e a última que nos liga ao mundo. Escrevo para tornar visível o mistério das coisas. Escrevo para ser. Escrevo sem razão.

(Ferreira V. , 1992, p. 35)

É com esta epígrafe do autor Vergílio Ferreira que iniciamos este capítulo. De facto, na escrita vergiliana encontramos suporte para a temática que estamos a abordar – a escrita – como forma de consolidar a identidade dos alunos. Expressões como ‘Escrever’, seguida da interrogação ‘Porque escrevo?’, ‘Escrevo para ser’ e, todas as

afirmações restantes, visam o objetivo deste nosso estudo empírico, ilustrando o quão se torna importante encontrar razões e motivações para levar os nossos jovens a escrever, a tornar a escrita como sua, com uma existência muito própria.

Não deixa de ser curioso, também, o facto de termos encontrado este excerto no livro intitulado *Pensar*. ‘Pensar’ e ‘escrever’, dois infinitivos verbais que se complementam – duas ações que se relacionam dialeticamente. Na nossa ótica, o primeiro representa o pensamento, a reflexão no seu fluir e o segundo, além de o preservar, intensifica o ato em si. Para escrever é preciso, em primeiro lugar, pensar, refletir.

A este propósito, retomamos a reflexão que fizemos sobre a descoberta do ‘eu’ poético que nos levou até à dimensão ontogenética da língua e a descoberta do ser (Lamas, 2015; Benveniste, 1976). Fazemo-lo convicta que, nesta relação referida por Vergílio Ferreira entre o pensamento e a escrita, está patente que o ser, ao escrever, pensa e (re)descobre outras facetas do seu ‘eu’, facetas essas que, por vezes, se mantêm ocultas. E, de facto, a escrita é uma forma de aquele ou aquela que escreve descobrir dentro de si ideias, sentimentos, sensações que estavam ‘escondidos’.

Escrever é ter a companhia do outro de nós que escreve. Portanto não te comovas muito, mesmo que ele se queixe. Porque abaixo dessa lamentação está o vazio infinito da infinita desistência ou desinteresse onde a palavra já não chega. (Ferreira V. , 2001, p. 17)

Corroboramos as palavras do autor, pois na nossa *praxis* escolar temo-nos confrontado com esta potencialidade da escrita – a escrita viabiliza frequentemente aos nossos alunos a descoberta de capacidades que estavam escondidas. É, como as palavras Vergílio Ferreira, revelam, o encontro com o nosso ‘outro eu’, proporcionado pela escrita – o pensar/escrever –, que não acontece apenas por meio do produto



escrito, quando este é lido pelo destinatário. É esse encontro repetido, quando a dialética pensar/escrever acontece, que consolida a identidade do ‘eu’, no nosso caso, referimo-nos à ‘identidade dos alunos’. Daí reconhecermos a necessidade de procurar estratégias que tornem viável a consolidação da identidade dos alunos.

Quando colocamos os nossos alunos a pensar, eles sentem que vão ter algo a dizer a outros sujeitos/interlocutores, pois não se produz algo sem uma intenção comunicativa. Tal como a escrita e o pensamento se interligam, também a forma de escrever e a inspiração dos alunos convergem para uma espécie de viagem de (auto)descoberta. Levar os aprendentes para a escrita (auto)biográfica, a do ‘eu’ incluindo exercícios de produção inventiva e crítica, como a expressão de opiniões, a capacidade de argumentar, criar momentos de escrita livre, criar recursos, imaginar situações, leva-os a procurar e a refletir sobre a sua identidade. Pelos trabalhos escritos que vamos pedido aos alunos, por exemplo, ao sugerimos que eles escrevam o mesmo texto em géneros diferentes, apercebemo-nos de que a escrita é um pouco o reflexo da sua personalidade, das suas vivências e o que eles pretendem transmitir aos leitores (professores ou colegas).

Quanto mais escrevem, mais desenvolvem e aperfeiçoam os seus pensamentos em palavras, ou seja, aprendem de forma refletiva e autocrítica. Mas, o que acontece muitas vezes é o vazio que os nossos alunos sentem quando, numa página em branco, lhes pedimos para redigir. Grande parte deles, é perante a página em branco que começa a pensar, a procurar um assunto sobre o qual escrever e, sem dar-se conta começa a escrever sem sentir que o faz por obrigação.

Efetivamente, os alunos têm mesmo de escrever. A competência da escrita é, hoje mais do que nunca, como já tivemos ocasião de enunciar, em capítulos anteriores, um fator indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos. A par da leitura e da oralidade, a escrita determina o êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares, já que “O ensino deve orientar-se

para saberes básicos de todos os cidadãos que correspondem a aprender a ser” e suas subordinadas: “aprender a conhecer, “aprender a fazer” e “aprender a viver juntos” (CNE, 2004, p. 17). Encontramos sustentação no PP para acentuarmos a ideia que deve haver interação entre a leitura e a escrita.

[P]ela sua complexidade, a aprendizagem desta competência exige ao aluno a consciencialização dos mecanismos cognitivos e linguísticos que ela envolve e a prática intensiva que permita a efetiva aquisição das suas técnicas.

Para este efeito, o aluno deverá produzir textos de carácter utilitário dos domínios transacional, educativo, social e profissional, mas também outros tipos de texto com finalidades diversas e destinatários variados. (...)

A interação leitura-escrita será um caminho profícuo para o desenvolvimento da competência da escrita, tanto na área dos escritos expressivos e criativos, como em outros tipos de texto. (...)

Importa, pois, que as atividades estimulem a criatividade, criem o desejo de ler e escrever e tornem o aluno um leitor ativo que mobiliza os seus conhecimentos, coopera com o texto na construção dos sentimentos e desenvolve as suas potencialidades criativas. (ME, 2001, p. 20)

A nossa experiência no ensino prova-nos que, quem aprende a ler de forma competente e eficaz aperfeiçoa, simultaneamente, a expressão escrita. Assim, é desejável que se articulem ambas as competências pois, da mesma forma que a leitura representa um ‘diálogo’ entre o leitor e o texto, causando como que um discurso interior no primeiro, também o texto dialoga com os alunos que o interpretam, ao serem guiados por diversas estratégias e conhecimentos ensinados pelo professor.

Por outro lado, convenhamos que, a par da leitura também a escrita é uma importante ferramenta de aprendizagem. Ambas constituem aspetos essenciais na prática educativa e complementam-se, na medida em que nos permitem situar-nos na realidade, dão-nos o poder do conhecimento, a capacidade de associar ideias, sintetizar assuntos e renovar a nossa criatividade enquanto docente. De novo, retomamos as reflexões que fizemos sobre o texto poético (Lamas, 1992), que nos levaram também a constatar a natureza gnoseológica da língua que envolve áreas diversificadas como a da cultura, a da língua e a da estética.

Evocamos Niza, Segura & Mota (2011) que nos mostram que esta preocupação de recorrer à escrita para ajudar o aluno a descobrir-se não era uma preocupação do processo de ensino-aprendizagem.

[A]té à década de setenta (...) escrever consistia (...) em produzir um conjunto de frases simples, ortograficamente correctas. Por composição, os alunos teriam de encontrar os conectores e outros factores de coesão, como a pontuação, pretensamente adequados à estruturação do texto. (Niza, Segura, & Mota, 2011, p. 5)

Verificamos, assim, que a leitura e a transmissão de regras escritas obedeciam ao reconhecimento de normas rígidas. A linguagem escrita era pensada como produto e não como processo, sendo considerado o ato de escrever, pelos alunos, como um dom natural que uns possuíam e outros não. A redação era um exercício privilegiado pois estabelecia um modo de escrita que “espelhava todas as outras competências da língua: ouvia-se falar, falava-se de tempos a tempos, liam-se textos, estudavam-se determinadas noções gramaticais e a escrita “despontava” a partir destas aprendizagens paralelas” (Pereira M. , 2000, p. 105). Estes factos foram apresentados pela mesma autora (2002) como atestam as suas palavras na transcrição que se segue.

[T]odas estas contribuições têm vindo, pois, a desmoronar o mito didático, e não só, da capacidade de escrita como dom inato, restrito a uns quantos iluminados, e a pensar essa capacidade como trabalho sistemático, que exige prática, exercício intelectual e certas técnicas. (Pereira M. , 2002, p. 47)

A escrita era sinónimo de exercício de redação, excluía-se a importância da comunicação, expressiva e útil, ou seja, o exercício de composição aparecia como um mecanismo onde se exercitava a língua. Era apenas “texto de memorização, de admiração, de imitação ou de reprodução” (Figueiredo, 2004, p. 78).

Entendemos que, hoje, captar o interesse dos nossos jovens para uma composição/ redação, passa por outras incitações tais como fornecer-lhes tópicos de discussão desafiantes, produção de textos livres, dando-lhes orientações mais estratégicas, tempo para organizarem o seu pensamento, de acordo com a forma pessoal de pensar de cada um porque a escrita é “objecto de ensino-aprendizagem e será um dos mais importantes desafios para os professores e alunos” (Carvalho, Barbeiro, Silva & Pimenta, 2005, p. 56). De acordo com a nossa experiência, estimular os alunos para a escrita é, em simultâneo, uma oportunidade que lhes abrimos para desenvolver as capacidades de compreensão e produção.

Escrever é, de facto, um processo complexo pois implica a mobilização de várias competências ou saberes, faz ‘exigências’ à memória e ao raciocínio, para que as ideias fiquem articuladas, coordenadas e harmonizadas no texto bem elaborado. É necessário que o escrevente utilize simultaneamente os seus conhecimentos relativos ao assunto que quer tratar, ao género adequado (descritivo, narrativo), à situação em que o texto é produzido e aos possíveis leitores. Segundo Carvalho *et al.* (*ibidem*, p. 182), para escrever é necessário mobilizar saberes como o “saber declarativo, mas também saber processual; saber global, de competências gerais, mas também saber específico, ligado a

cada tipo e género de texto; saber adquirido, construído previamente, mas também saber estratégico, a recriar em cada novo contexto de aplicação”.

Escrever torna-se, então, uma tarefa que se apresenta difícil e que envolve vários agentes, nomeada e fundamentalmente, o que escreve e o que ensina a escrever. As competências, de escrita, contrariamente a outras competências como a oralidade e a leitura que se desenvolvem desde cedo são adquiridas e desenvolvidas, de modo particular, a partir do momento em que nos encontramos num contexto escolar. Segundo Amor (2006) a escrita surge como um exercício da linguagem que deve ser natural.

[E]m todas dimensões em que se aborde ou focalize o acto de escrever – material, psicológico (nas vertentes cognitiva e afectiva), semio-linguística e discursiva, pragmática, sociocultural... – a escrita é uma actividade (uma praxis produtiva) e um produto eminentemente metalinguísticos ou, pelo menos, epilinguísticos: de um modo ou de outro, todo o texto resulta de operações de reescrita e fala dele próprio, ou seja diz directa ou indirectamente como deve ser lido. Por isso se afirma que a escrita não é, ao contrário da fala, um exercício natural da linguagem. (Amor, 2006, p. 164)

Neste contexto, podemos considerar que a escrita é o meio utilizado para aprendermos sobre nós próprios e sobre os outros, destacando o desenvolvimento da autoestima e a expressão de sentimentos e emoções. Se a escrita constitui um meio eficaz de apreender, explicar e usar ativamente o conhecimento, de si ou de outrem, ela é por associação um recurso para a aprendizagem. As autoras Simões & Cadório (2013, p. 11) afirmam que “A escola do nosso século deve proporcionar as ferramentas para a construção de espíritos críticos, activos, autónomos, com um papel construtivo nas aprendizagens”.

Assim sendo, entendemos que a escola é a principal instituição responsável por essa aprendizagem e aperfeiçoamento. Os alunos devem ser esclarecidos relativamente escrever quando tiverem de enfrentar a realidade social. Em suma, escrever pode servir como um veículo para pensar melhor, ao mesmo tempo que permite que eles “explorem as diversas áreas curriculares e desenvolvam a sua literacia cultural, facilitando toda a aprendizagem” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 18). Digamos que a linguagem escrita e a escola aparecem-nos como duas realidades inseparáveis. A escrita é um recurso e, também, uma estratégia; daí que defendamos que a escola, na pessoa do professor, tem que promover a sua utilização e aprimoramento

A escola, enquanto instituição, no espaço sala de aula, transformou o domínio da escrita, e o seu principal objetivo é ensinar a escrever, ensinar a ler e a gostar de ler, ajudando o aluno a olhar criticamente para o que lê, a aprender a selecionar o sentido das palavras, do texto no seu todo, organizando a informação e convertendo-a em conhecimento.

[F]ormar leitores exige da escola, e dos vários intervenientes do processo educativo, atitudes que estimulem o pensamento, o sentido crítico, que respondam a desafios, apostando em objetivos de leitura ricos e diversificados e numa postura de diálogo e cooperação, desde o início da escolaridade. (Martins & Sá, 2008, p. 236)

Da mesma forma, verificamos que, atualmente, a sociedade “exige que a escola, com a ajuda da família e do meio envolvente, forme cidadãos activos, conscientes, independentes e críticos e não aluno submissos” (Martins & Sá, 2008, p. 244). Por isso, “as práticas discursivas de leitura e também de escrita devem ser encaradas como fenómenos sociais que ultrapassam os limites da escola” (*idem, ibidem*, p. 245). Para Camps (2005, p. 25) “a escola constitui um contexto de atividade, lugar onde crianças e jovens desenvolvem uma parte da sua

vida com o objetivo de crescer como cidadãos e de se apropriarem daqueles saberes que a sociedade considera básicos para si”.

A nossa experiência prova-nos que as várias contribuições dos aprendentes, no ato de leitura, como acontece na leitura contratual e, também, nos relatos orais de vivências/ experiências, dão azo a diversas interpretações. Desta forma, os discentes saem mais enriquecidos, trocam ideias, sentimentos e experiências, favorecendo e aperfeiçoando a produção escrita. Podemos acrescentar ainda que a articulação entre o texto literário, escolhido para estudo na sala de aula, e o(s) texto(s) que o(s) aluno(s) produzirá(ão) permite(m)-lhe(s) desenvolver as capacidades de compreensão e de análise, facilitando posteriormente a elaboração de uma produção escrita acerca das temáticas estudadas. Em consequência, o seu desempenho na escrita depende, em parte, da sua competência de leitura. Se esta tiver sido eficaz, o aprendente adquiriu estruturas linguísticas e ordenou ideias, o que lhe irá permitir produzir um texto escrito com mais facilidade. Foucambert (1994) afirma que é pela leitura e pela escrita que fazemos eco da nossa voz.

[E]screver é inventar algo jamais lido a partir de uma prática que tenta organizar todos os componentes da experiência de leitor de quem escreve. Toda a palavra nova encontrada num texto obriga a ver de outra maneira as palavras já conhecidas. Assim, o conhecimento do sistema da escrita evolui, porque as estratégias de leitura evoluem. A intertextualidade faz-se pois escrevemos o que outros já escreveram; falamos o que outros já falaram em outras situações de discurso; lemos a leitura que os autores fizeram de outros autores e, assim sucessivamente. É pela boa leitura que construímos bons escritores. É pela leitura e pela escrita de muito tempo que conseguimos escrever com o som da nossa própria voz. (Foucambert, 1994, p. 54)

Sem dúvida que a leitura é a base para uma boa escrita e pode ser utilizada como estratégia para incentivar à escrita. Ela enriquece-nos culturalmente já que, ao lermos bons textos, observamos, colhemos informações, comunicamos uns com os outros, refletimos e absorvemos o que foi lido, ou seja, aprendemos. Desta forma, podemos afirmar que, para os alunos, a linguagem escrita funciona como um instrumento de preparação de conhecimentos do mundo, de si mesmos e dos outros.

Já anteriormente, quando focalizada nos textos autobiográficos e nos textos dramáticos, problematizámos a construção da identidade; com efeito, a escrita para além de ajudar a pensar sobre a realidade, põe-nos em contacto com os outros e, também, leva-nos a descobrir facetas do nosso ser que ainda desconhecíamos. O mesmo é dizer que a escrita consolida a construção da identidade. Esta potencialidade, que acima referimos e que nos levou a estabelecer uma múltipla relação – escrita / conhecimento do mundo, do ‘eu’ e dos outros, é posta em relevo por Lamas (2015).

[O] aluno (re)age, com o apoio e sob a orientação do(a) professor(a); a acção visa, mobilizar os conhecimentos apre(e)ndidos, (re)construídos. O aluno, contextualizando e adaptando-os a uma dada realidade, a um determinado contexto, à comunidade em que se insere, em que trabalha, desenvolve e aperfeiçoa competências, isto é, põe os conhecimentos em uso, convocando outros factores determinantes para o êxito da sua acção, vendo-se por vezes obrigado a alterá-los. Referimo-nos à sua forma de ser, de actuar, de conviver, de se confrontar, de se exprimir; a intersubjectividade é, então, posta à prova. (Lamas, 2015, p. 4782)

É fundamental que eles saibam e dominem bem estas duas competências, já que elas serão ‘as armas’ que lhes permitirão entrar no mundo do trabalho, e transformar a sua vivência quotidiana pois, o deter



fracas competências em compreensão, na leitura e na expressão escrita, contribui para que os cidadãos sejam “pouco interventivos e pouco críticos, o que condicionará o desenvolvimento económico e social” (Martins & Sá, 2008, p. 240). Do nosso ponto de vista, devemos transmitir aos discentes que o ler estimula a pensar e a construir conhecimentos, tais como o acesso a informações objetivas, por exemplo em jornais e revistas, a leitura de grandes mestres da literatura, como os abordados ao longo do secundário (Luís de Camões, Almeida Garrett, Eça de Queirós); o ler permite o alargamento do vocabulário, a formação do sentido crítico, e de certa forma, leva a aumentar as relações sociais. Talvez assim eles entendam que esta será a forma mais consciente e sábia de exercer a cidadania e alargar o conhecimento nas diferentes áreas do saber.

Dependendo do género que se pretende trabalhar com os aprendentes, é fundamental planificar o ensino e aprendizagem, permitindo, assim, que as diversas atividades ajudem na construção do seu conhecimento. Invocamos Camps (2000) pois, para este autor, os alunos devem participar, cada vez mais em situações de leitura e de escrita.

[E]screver é necessário para aprender a escrever, porém não é suficiente. As actividades de ler e escrever, consistem em participar na comunicação verbal humana. Para aprender a ler e a escrever, os alunos têm que participar em actividades diversas de leitura e escrita, com finalidades, interlocutores e âmbitos de interacção diversos. Porém, para se aprender a complexidade dos usos de escrito, tem que haver actividades de ensino e aprendizagem que impliquem conhecimentos específicos relacionados com as particularidades dos géneros escritos que têm de ser ensinados para que possam ser aprendidos. Visto de outra perspectiva, teríamos também de dizer que as actividades de ensino

por si mesmas, sem oferecer aos alunos oportunidades para escrever em situações diferentes, não seriam suficientes para aprender a escrever textos que devem corresponder à complexidade dos contextos interactivos. Coloca-se, portanto, a necessidade de relacionar e prática com a reflexão. (Camps, 2000, p. 24)

Assim sendo, o primeiro aspeto que convém destacar, pois, é aquele que se pratica com mais regularidade, é o ensino da composição escrita/dissertação/texto de opinião. Verificamos que os discentes possuem diferentes níveis de conhecimento prévios. Um segundo aspeto a destacar é que eles devem escrever para aprender a escrever e a ler para aprender a ler. Camps (2000) vai mais além e afirma que não chega só participar nas atividades de leitura e escrita, é necessário promover atividades de ensino-aprendizagem que as prevejam.

[E]m função do carácter dialógico da escrita, não basta apenas escrever para aprender a escrever e ler para aprender a ler: é preciso participar em atividades diversas de leitura e escrita, com finalidades, interlocutores e modos de interação diversos ou seja, orientar o ensino em situações reais de aprendizagem. No entanto, para que a aprendizagem ocorra tendo em vista a complexidade de usos da escrita, é preciso haver atividades de ensino e aprendizagem que prevejam a existência de conhecimentos específicos relacionados com as particularidades do género escrito a ensinar. (Camps, 2000, p. 29)

Efetivamente, escrever é uma tarefa que se apresenta difícil, mas que alguns alunos dominam com relativa facilidade. Basta-lhes uma indicação, uma palavra, e corrigem, mudam, apreendem. E há outros, cujo ponto de partida começa logo por ser um bloqueio. A escrita é vista como um objeto complexo que contém um elevado grau de dificuldade,

a qual se traduz na menor capacidade, por parte de muitos alunos, na realização das inúmeras tarefas que envolvem o recurso à escrita. Estas não se restringem ao âmbito da disciplina de Português, mas cruzam praticamente todas as várias disciplinas escolares, com implicações no desempenho dos alunos em termos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, com as decorrentes consequências em termos de sucesso escolar. Devido a este facto, achamos pertinente, no final do 2.º período fazer uma retrospectiva do contributo desta disciplina e pedir aos alunos que dessem a sua opinião fundamentada. (anexo 8). Verificamos que, no geral, o relato da opinião dos alunos é bastante positivo referindo terem conseguido superar várias dificuldades.

Relativamente às dificuldades encontradas pelos alunos, nas suas produções escritas, Barbeiro (2003) menciona que os textos dos alunos não encontram outros destinatários senão o professor, tendo como única finalidade a avaliação desses textos e outros contextos senão a escola, o que, por vezes, desmotiva o aluno, decorrendo, assim, a escrita “de um contexto concreto e único” (Barbeiro, 2003, p. 79).

Nesta perspetiva, constatamos um dos problemas identificados como resultantes dificuldades de escrita, sendo que é urgente criar a possibilidade de articular vários contextos em que se insere a escrita. É necessário atribuir significação e uma finalidade mais plausível para os textos. O autor defende que tomar notas, recolher dados, escrever para organizar informações a que se teve acesso, fazer esboços, mapas conceptuais, quando se está a participar num projeto, são atividades de escrita para aprender. Essa escrita pode permitir a descoberta de tópicos a desenvolver sob diversas formas: relatórios, textos argumentativos ou mesmo *powerpoints*. Em síntese, escrever pode servir como um veículo para pensar melhor, ao mesmo tempo que, segundo Niza, Segura & Mota (2011, p. 18) permite “que os alunos explorem as diversas áreas curriculares e desenvolvam a sua literacia cultural”.

Por conseguinte, é importante salientar que, apesar de existirem as referidas linhas orientadoras para o ensino da escrita, caracterizadas por

Barbeiro & Pereira (2007), Niza, Segura & Mota (2011, p. 8), referem que a aprendizagem da escrita nunca está concluída, mas antes: “se refaz a cada novo texto. Quem escreve, está sempre a iniciar-se na escrita desse mesmo texto”. Isto é, a aprendizagem da escrita constitui um processo moroso, complexo, longo e lento, que nunca está completamente concluído.

Para que esse processo aconteça, a escrita deve passar por três fases distintas: a planificação, a textualização e a revisão/avaliação. A planificação, segundo Niza & Martins (1998, p. 65) consiste “na procura de informação relevante para o texto que se vai escrever, e no seu registo escrito”. Isto é, corresponde à tomada de notas que precede a escrita do texto. É pertinente que, desde logo, qualquer produção de texto deva ser acompanhada do respetivo plano. Por isso, o professor e os alunos devem considerar questões como o tema, o objetivo da escrita ou o(s) destinatário(s), que irão determinar o tipo de texto a produzir. Para Barbeiro & Pereira (2007, pp. 12-13) é a “componente mobilizada para estabelecer objetivos, para ativar e selecionar os conteúdos a incluir no texto, e para organizar a informação previamente recolhida”. Pode assim afirmar-se que a planificação permite a elaboração prévia de um plano, que requer a identificação antecipada do que é essencial num texto, e que difere consoante o tipo de texto, o objetivo da comunicação ou o destinatário.

É de salientar que a atividade de produção escrita é, na maior parte das vezes, uma atividade solitária, pois os alunos são solicitados a escrever um texto sem que possam trocar ideias com os colegas. Na fase da planificação, consideramos que um trabalho coletivo inicial será uma mais-valia para o trabalho a desenvolver posteriormente, no momento da textualização, pois propondo, por exemplo, a elaboração de um plano guia em conjunto, o professor estará a dar a possibilidade de o aluno enriquecer e melhorar aquilo que já tem em mente. Não esqueçamos, ainda, que é criando ambientes nas salas de aula, reais ou virtuais, propiciadores de boas aprendizagens, através do diálogo, cooperação,

corresponsabilização, reflexão, troca de ideias, autoavaliação e avaliação entre pares que os estudantes aprendem de acordo com o que são, o que sabem e o que pensam, com as suas próprias ideias acerca do que estudam, sendo fundamental o debate de ideias num ambiente construtivista onde todos aprendem com todos. Neto & Lamas (2015) reforçam esta ideia.

[A]s evidências a recolher consistem de textos, testes, exercícios de escrita criativa e grelhas de registo, conducentes a uma auto e heteroavaliação (...) procurando verificar se é conseguida uma melhoria, bem como concluir se é possível melhorar a qualidade da resposta educativa e a prática pedagógica. (Neto & Lamas, 2015, p. 141)

Na senda de Nascimento & Pinto (2006, p. 116) planificar é organizar, ou seja, relacionar os vários elementos do texto de modo a que este atinja o objetivo que moveu o seu autor. Para isso, torna-se necessário “ordenar, hierarquizar as ideias de acordo com a estratégia julgada adequada à circunstância”.

No que diz respeito à textualização, Reis *et al.* (2009, p. 26) afirmam que este subprocesso da escrita “corresponde à escrita do texto segundo um plano previamente elaborado, organizando vocabulário, frases, parágrafos, de modo a construir um texto coerente” e Amor (2006, p. 112) refere “É a etapa que corresponde à conversão em linguagem escrita e em texto, do material selecionado e organizado na etapa da planificação”.

Deduzimos, então, que é nesta parte que os nossos discentes devem ter particular atenção pelas regras gramaticais, pelo recurso a mecanismos linguísticos diferentes, como por exemplo pronomes e determinantes com valor anafórico ou deítico, tempos verbais, conectores, pontuação, etc., de modo a evitar repetições e a assegurar a coesão de texto, ao mesmo tempo que vão refletindo sobre o

funcionamento da própria língua. Reveste-se de particular interesse a coerência (progressão temática), a coesão (lexical, gramatical, pontuação) e a ortografia, acentuação e sinais auxiliares de escrita, ideia que defendida por Fonseca (1992).

[A]rticular de forma mais explícita e intencional o «íntimo da gramática» com a pedagogia da escrita obriga a alargar a reflexão gramatical e à explicitação das funções textuais das categorias gramaticais. Uma explicitação que é, em muitos casos, indispensável à caracterização das categorias gramaticais e à compreensão do seu funcionamento. (Fonseca, 1992, p. 244)

Na nossa opinião, o saber utilizar as categorias gramaticais vai conferir sentido utilidade pois, o ato de escrever, além de exigir concentração e empenho, exige também persistência e criatividade. A escrita tem a possibilidade de melhorar e organizar o pensamento, ou seja o ato de escrever implica uma capacidade de reflexão e saberes. O PP prescreve que, somente com a prática é que se proporciona a interiorização da escrita. Há, então, que criar a necessidade de escrita, dado que para escrever bem é preciso escrever. Logo, criando situações de escrita, os escreventes terão a possibilidade de aprender.

Sintetizando, a textualização não corresponde geralmente ao final da redação de um texto. Movimentos sucessivos de leitura são efetuados durante e após a escrita do texto planeado. Nestes períodos, o escrevente corrige o que escreveu com a finalidade de clarificar as ideias transmitidas e de se asseverar da exatidão da expressão, pois “à medida que o sujeito progride no domínio da escrita, estes aspetos mecânicos vão-se desenvolvendo, tornando-se cada vez mais automatizados” (Barbeiro, 2003, p. 86).

Fonseca (1994, p. 25) reitera a ideia implícita nas palavras de Barbeiro e defende que no ato de escrever “todas as competências de

escrita têm que ser trabalhadas, seja a da ortografia, pontuação e acentuação gráfica, seja o da sintaxe da frase, seja o da construção textual”.

Quanto ao processo de revisão, componente em que se procede à avaliação do que foi escrito, é possível salientar o aperfeiçoamento e a correção como objetivo. O aluno escritor decide ler o texto que produziu previamente, quer como ponto de partida para uma nova fase de redação, quer com o objetivo de o avaliar ou alterar. Deste modo, Niza & Martins (1998) e Aleixo (2005) encaram a intenção da prática da revisão como uma oportunidade de “apreciar e clarificar as ideias do autor, ao mesmo tempo que é melhorada a qualidade do texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 92). O melhoramento pode ser realizado “através de uma verificação de coerência entre os segmentos do texto ou através de uma correção de falhas detetadas, como por exemplo, erros gramaticais” (Aleixo, 2005, p. 89).

Acrescentam que, para além da revisão ser processada através da releitura e eventual correção ou reformulação do texto, esta pode incidir apenas “sobre aspetos gráficos ou ortográficos ou, atingindo um alcance mais profundo, desencadear a reorganização e reescrita de partes do texto.” Ou seja, pode incidir tanto a nível superficial como a um nível mais profundo dos textos. Consideramos que, dado o carácter avaliativo da revisão, baseado na leitura e reescrita dos textos, este processo torna-se, também, um importante meio de aprendizagem da língua materna. Quem escreve, expõe os seus conhecimentos por escrito e, ao ler, pode refletir e questionar os seus próprios conhecimentos.

Tal como refere Santana (2007, p. 128), “a revisão é a fase da escrita que gera mais aprendizagens, sobretudo, se se tratar de uma ação intencional com funções textuais”. Digamos que, ao rever, o escritor poderá identificar aspetos confusos ou contraditórios no texto que escreveu e, desta forma, refletir sobre o seu conteúdo. O desenvolvimento do controlo que o aluno possui sobre a utilização destes três subprocessos vai fazer com que o seu texto seja cada vez

mais aperfeiçoado. Partindo das sugestões elencadas pelo PP, relativamente à atividade de revisão, podem ser acionadas estratégias como a formulação de uma lista de incorreções às quais o aluno tem acesso após a correção do professor ou até, mesmo, após a sua própria correção/revisão. Com o apoio dessa lista, o aluno deverá rever e reformular o seu texto.

Como docente, aproveitamos este trabalho para desenvolver atividades de escrita partilhada entre pares e propomos que cada um trabalhe sobre a produção escrita do outro, para aperfeiçoamento de texto e, ao mesmo tempo conhecer, também, a identidade do ‘outro’, podendo o professor, *a posteriori*, pedir, ainda, uma opinião fundamentada sobre o texto/escrita do colega.

Outra estratégia utilizada é a de implementação de fichas de auto e hetero correção e avaliação das produções textuais solicitadas. Desta forma, o aluno, só ou em grupo, faz a correção do texto. A ficha de autocorreção, como mostra o anexo 9, promove uma atividade reflexiva e um maior controlo do próprio aluno sobre o texto. Esta forma de ativar mecanismos de reflexão, desenvolvendo a consciência metalinguística, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de escrita.

Como já referimos anteriormente, o PP preconiza o “*aperfeiçoamento de texto*” como conteúdo nuclear, defendendo que “as actividades de aperfeiçoamento de texto constituem uma alternativa à correção e à classificação efectuadas exclusivamente pelo professor e uma oportunidade de interiorização pelos alunos de mecanismos de autocorreção” (Niza, Segura, & Mota, 2011, p. 12). Verificamos que o currículo contribui, assim, para promover uma gestão educativa que tem como objetivo a autonomia dos alunos, promovendo, sempre, a sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem.

Neste processo é igualmente importante que o educando tome consciência dos seus processos de aprendizagem enquanto objeto de reflexão. Por outras palavras, importa que se consciencialize acerca do



seu estilo de aprendizagem pessoal, que tome conhecimento da forma como reage nas diversas situações, quais os seus objetivos e metas pessoais, quais os aspetos que o inibem ou facilitam na aprendizagem.

Consideramos fundamental motivar os alunos para o envolvimento no processo de escrita, pois acabam por ser os próprios a pedir para publicar os seus textos no jornal da escola, na internet, em murais, *blogs* de escrita criativa, em intercâmbios entre as turmas ou escolas. Desta forma, os alunos ficam entusiasmados, pois a sua escrita tem uma finalidade concreta ao mesmo tempo que desenvolvem as suas produções.

Este é um trabalho que se reveste de grande exigência, uma vez que a revisão se deve exercer nos vários planos da estruturação do texto, sendo recomendado o recurso a estratégias diversificadas como as já apontadas anteriormente, seja de trabalho individual, seja de grupo. Além disso, deve promover-se a auto e heteroavaliação, através de grelhas de auto e heteroavaliação, de fichas formativas, de forma a anular a falta de distanciamento crítico e a promover o trabalho colaborativo. Segundo Rei (1996, p. 614) “o aperfeiçoamento (dos textos) deverá acontecer até que novas ideias apareçam claras, completas e a comunicar, através de retoques e emendas.” Deduzimos que estas palavras pretendem relevar a persistência, a importância da correção e até a reescrita do texto, caso seja necessário. Nas palavras de Santana (2007, p. 129), “é no processo de revisão que se regista um maior e mais profundo nível de reflexão sobre a escrita”.

Posto isto, a leitura torna-se o principal meio possível de aceder à revisão, pois, é “através da primeira leitura do texto escrito que se procede à tomada de consciência dos problemas a resolver” (*idem, ibidem*, p. 128). Convocamos Pereira & Azevedo (2005) pois os autores alertam para o poder de transformação de uma prática efetiva da leitura orientada para a reflexão sobre a língua e suas potencialidades.

[S]ó um trabalho sistemático sobre a reformulação dos textos pode ser transformador dos modos de agir e pensar dos alunos em relação às suas produções escritas. O ensino da escrita não se deve reger apenas por exercícios pontuais de melhoramento dos textos, mas antes, por uma prática contínua de reflexão crítica sobre a linguagem escrita que os próprios alunos produzem. (Pereira & Azevedo, 2005, p. 93)

Refletindo sobre a nossa praxis e as ideias expostas, constatamos que o professor ao criar situações em que a produção de textos se revele uma tarefa agradável, leva o aluno a perceber a importância de planificar, escrever e rever, podendo, assim, realizar atividades de reescrita, submetendo um texto simples a uma transformação através da troca por frases mais elaboradas, estimulando o desenvolvimento dos vários componentes textuais. As intervenções pedagógicas, ao mobilizarem atividades como a planificação, textualização e revisão textuais, permitem facultar ao aluno uma melhoria no seu desempenho na escrita.

De acordo com Cassany (2000, p. 17), “pocas veces renunciamos a nuestra autoridad de maestros para aprender de lo que los alumnos escriben o quieren escribir, para entenderlos y ayudarles a saber decirlo”. E, por outro lado, temo-nos confrontado no nosso dia-a-dia de que, na generalidade, os manuais não promovem indicadores que auxiliem o aluno na revisão/avaliação das atividades de escrita. É de salientar, então, a necessidade de o professor seguir alguns princípios orientadores aquando do ensino da escrita, explorar novas tecnologias e abrir novos caminhos em termos de capacidade de ‘aprender a aprender’. Numa altura em que os alunos estão motivados para aprender com jogos e atividades interativas, há que rentabilizar os seus dispositivos móveis, ou seja vencer o desafio do conhecimento, aprender com as boas práticas e aplicar as melhores, apoiando-se, por exemplo em dispositivos de ensino-aprendizagem tais como o recurso a:

- *internet (you tube)*;
- gravação áudio e vídeo para posterior visualização e debate;
- dispositivos móveis ou *mobile learning*;
- tecnologias de informação e comunicação (TIC);
- computadores portáteis e/ou *tablets*;
- *moodle*;
- *blogue*;
- *email*.

Todos estes meios são recursos pedagógico-didáticos que ajudam a implementar as seguintes atividades:

- realização de jogos de palavras;
- preenchimento de puzzles;
- elaboração de roteiros sobre obras;
- visualização de documentários para posterior redação de apreciação crítica;
- preenchimento de quadros e esquemas-síntese;
- elaboração de fichas de leitura;
- redação de diários.

Verificamos que, quer os dispositivos mencionados quer a diversidade de atividades contribuem para otimizar as aprendizagens e a relação professor/aluno melhora, pois dominam a mesma linguagem, a das tecnologias. Desta forma, contribuímos para a formação dos jovens, abastecendo-os de informação e motivando-os.

Sendo a principal finalidade da revisão a melhoria da qualidade do texto, encontramos sustentação nas palavras de Soven (1999) que sugere várias estratégias para que os professores fomentem esse processo de revisão.

- escrever ao mesmo tempo que os alunos, partilhando rascunhos;
- fornecer feedback positivo durante o processo;

- isolar aspectos particulares do escrito para revisão;
- solicitar tarefas de escrita em menor quantidade, tendo em conta que cada produção irá ser revista e rescrita duas ou três vezes;
- fomentar a entreaajuda entre os alunos levando-os a lerem-se e a criticarem-se mutuamente. (Soven, 1999, p. 47)

Na nossa ótica, os escreventes só poderão construir textos melhores se, conscientemente, se debruçarem sobre a língua como objeto de estudo; por isso são necessários mecanismos de autocorreção de forma a promover a autonomia, para os quais G. Campos (2005) aconselha a aplicação de estratégias.

[A]plicar estratégias de revisão é dar a conhecer as possibilidades que a língua nos oferece, é saber adequar o material linguístico conhecido a novas situações, é aprender a jogar com as palavras e a aprender a descobrir-lhe o seu sentido. A revisão permite pôr em acção, de uma forma reflectida, novas possibilidades de utilização da língua. (Campos G. , 2005, p. 137)

Sabe-se hoje que, para comunicar por escrito, “cada criança tem de aprender a transformar o seu discurso interior, nomeando as formas de contextualização daquilo que quer comunicar, uma vez que esses referenciais não existem na linguagem interior, devido à sua natureza predicativa” (Niza, S. , 2005, p. 69). O autor vai mais longe e evidencia a importância do professor recorrer à metacognição para que a aprendizagem dos alunos seja personalizada, autónoma e criativa.

[P]ara que os alunos sejam metacognitivos é importante que os professores utilizem estratégias que

apelem à metacognição. Na sua ação pedagógica deve ser considerado o seguinte: o processo de aprendizagem deve estar centrado na compreensão e não apenas na aquisição de informação e conteúdos, promovendo o aprender a aprender; a aprendizagem deve partir da valorização do pensamento autónomo, criativo e divergente, favorecendo a reflexão e sentido crítico; o processo ensino-aprendizagem deve ser flexível e corresponder aos diferentes ritmos e estilos de aprender; a pessoa deve ser a base para a aprendizagem e o ensino e o ambiente escolar devem estar voltados para a valorização de cada aluno. (Niza, S. , 2005, p. 84)

Para o texto ser visto como um processo e um produto de escrita, é necessário que os escreventes/alunos se sintam envolvidos e entendam o texto como resultado de um trabalho que implica reflexão sobre a linguagem e conhecimento sobre as componentes do texto. Esse envolvimento passa por fomentar a participação efetiva do aluno no processo, através de um perfil adequado, isto é, o ‘eu’ implica-se, através das estratégias propostas, em atividades que o levam, como Vergílio Ferreira refere (citado no início deste subcapítulo) a descobrir outras facetas do seu ‘eu’, construindo assim de forma sustentada a sua identidade. Cassany, Luna & Sanz (2002) esboçam, de forma clara, o perfil de um escritor competente.

- El Perfil del buen escritor.
- Lectura. Los escritores competentes son buenos lectores o lo han sido en algún momento importante de su vida. La lectura es el medio principal de adquisición del código escrito.
- Tomar conciencia de la audiencia (lectores). Los escritores competentes, mientras escriben, dedican más tiempo a pensar en lo que quieren decir, en como lo dirán, en lo que el receptor ya sabe, etc.

- Planificar el texto. Los escritores tienen un esquema mental del texto que van a escribir, se formulan una imagen de lo que quieren escribir, y también de cómo van a trabajar. Se marcan objetivos.
- Releer los fragmentos escritos. A medida que redacta, el escritor relea los fragmentos que ya ha escrito para comprobar si realmente se ajustan a lo que quiere decir y, también, para enlazarlos con lo que desea escribir a continuación.
- Revisar el texto. Mientras escribe y relea el texto, el autor lo revisa e introduce modificaciones y mejoras. Estos cambios afectan sobre todo contenido do texto: o su significado.
- Proceso de escritura. El proceso de escritura es cíclico y flexible. Pocas veces el autora se conforma con el primer esquema plano del texto; lo van modificando durante la redacción del escrito a medida que se le ocurre ideas nuevas y las incorpora al texto.
- Estrategias de apoyo. Durante la composición, el autor también utiliza estrategias de apoyo para solucionar algunas contingencias que se le puedan presentar. Suele consultar gramáticas o diccionarios para extraer alguna información que no tiene y que necesita. (Cassany, Luna & Sanz, 2002, p. 262)

Com estes pontos, ficamos com a visão global de que os escritores competentes desenvolvem um processo de composição elaborado e completo. São utilizadas estratégias variadas que fazem ‘apelo à imaginação’, ‘planificação’, ‘tentativas’, ‘partilha’, ‘leitura’, ‘audição’, ‘reescrita’, para construir a mensagem escrita. Definem objetivos, imaginam o que querem escrever, procuram e organizam as ideias, fazem rascunhos, leem-nos e reescrevem. Pelos vários trabalhos que fomos pedindo aos discentes, verificamos que a escrita tem a capacidade de mexer com o seu mundo interior, a identidade de cada

um, das suas vivências, mais ou menos recentes, as memórias, de infância ou de adolescência que deixaram/deixam marcas na sua identidade pessoal e no autoconhecimento.

Do nosso ponto de vista, corroboramos a ideia de que é aos professores que compete a criação destes ambientes que encorajam a produção escrita e o trabalho de revisão. Para além das experiências com os nossos alunos, podemos referir outros desencadeadores da produção escrita, segundo Barbeiro & Pereira (2007), tais como reflexões, diálogos em que se aprofundam ideias ou se clarificam opiniões, organização de mesas redondas ou painéis, problematização de questões decorrentes da operacionalização dos conteúdos programáticos, perguntas acerca do real vivido ou imaginado, reflexões e opiniões críticas acerca do trabalho a decorrer na sala de aula, escrita de diários, textos livres, promoção de intercâmbios entre turmas ou escolas, correspondência interescolar. Deduzimos que, desta forma, os alunos serão motivados, pois a sua escrita terá uma finalidade concreta. Por outro lado, seria fundamental que fosse dada a possibilidade ao escrevente de descobrir o percurso de cada texto, propondo-lhe atividades de repetição e de elaboração de textos tipologicamente distintos.

Coloca-se, por conseguinte, a ênfase no potencial criativo e individual do aprendiz escritor pela “abertura de vias, de oportunidades para a descoberta do ‘eu’ de cada um(a) dos(as) aprendentes, na sua integralidade, na sua identidade, seja como indivíduo, seja como elemento de um grupo, seja ainda como elemento de um povo” (Lamas E. , 2015, p. 4783), permitimo-nos concluir atestando que muito fica por dizer acerca da instrução da escrita e muito a realizar relativamente à sua abordagem no processo de ensino-aprendizagem. Mas da nossa experiência letiva podemos tirar diversas conclusões: a motivação dos alunos para a escrita passa necessariamente pela diversidade de propostas que lhes são oferecidas, pois, na verdade, o aluno aprende a escrever escrevendo.

Por outro lado, e quanto a gerir um percurso de escrita, só é possível no tempo de um ano letivo quando as atividades sugeridas proporcionam e potencializam a escrita, e quando são realizadas de forma continuada e com carácter sistemático. A gestão do tempo depende de cada professor e de cada turma. O domínio da escrita possibilita o tratamento de todos os outros domínios – ouvir, falar, ler e funcionamento da língua que atravessa todos eles – em sistema de inter-relacionamento, a opção por um percurso de escrita não é redutora: todos os domínios são abrangidos e desenvolvidos a partir da escrita.

O procedimento principal de instrução deve consistir em criar condições para a composição e o diálogo focado no trabalho dos alunos. Estes devem ser estimulados a comentar, com os companheiros, o que escrevem, para além de receberem a atenção individualizada, frequente e rápida do professor. Ler o que os colegas escreveram, explicar as impressões pessoais causadas por determinados textos e ouvir as opiniões dos outros sobre os seus próprios textos são atividades importantes da aula de escrita, que os nossos discentes já tiveram oportunidade de experimentar. A avaliação do progresso dos alunos na escrita deve começar com o próprio trabalho deles (textos escritos, esboços, processo de escrita adotado, etc.) deixando os textos do manual e outros recursos institucionais para segundo plano.

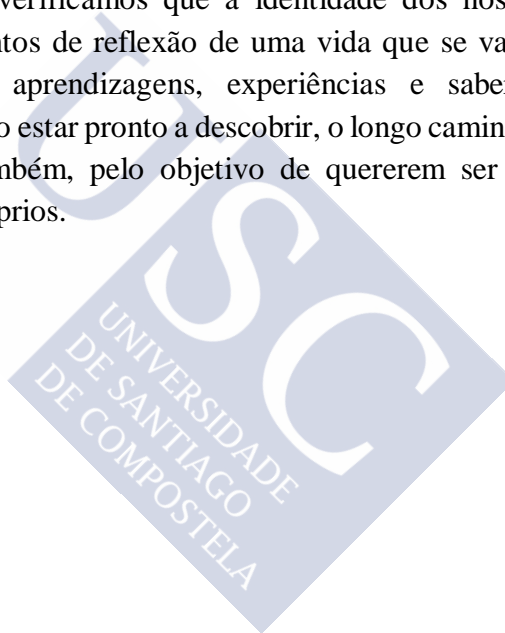
Relativamente à capacidade de avaliar a escrita, não o podemos fazer, adequadamente, apenas com testes de resposta única ou com outros procedimentos formais pois “os alunos devem ser motivados para desenvolverem a capacidade crítica de autoavaliação do seu trabalho, de modo a que possam converter-se em redatores eficientes e autónomos fora das paredes da escola” (Niza, Segura, & Mota, 2011).

Terminamos esta reflexão com uma frase sobre a arte de escrever do escritor norte-americano Ernest Hemingway que, segundo Mancelos (2011) valoriza a aprendizagem ao longo da vida.



[A] criação literária constitui uma área antiga e inesgotável. É previsível, pois, que a viagem por esse universo magnífico coincida com uma vida inteira de aprendizagem. A escrita é uma área onde todos somos aprendizes e ninguém pode afirmar que é mestre. (Mancelos, 2011, p. 1)

Retomando a ideia inicial deste capítulo “*a escrita – estratégias para consolidar a identidade dos alunos*”, e associando-a às palavras de Hemingway, verificamos que a identidade dos nossos discentes passa por momentos de reflexão de uma vida que se vai construindo mediante várias aprendizagens, experiências e saberes. Para se aprender, é preciso estar pronto a descobrir, o longo caminho dos nossos jovens passa, também, pelo objetivo de quererem ser aprendizes e mestres deles próprios.





## **6 IMPLICAÇÕES DECORRENTES DO PLANO NACIONAL DE LEITURA E DO CONTRATO DE LEITURA**

Um contrato é um texto que firma um acordo entre duas ou mais pessoas individuais ou coletivas e em que cada uma das partes contratantes aceita respeitar direitos e deveres recíprocos. Para que tenha validade legal, é necessário que as pessoas que o firmam já tenham atingido a maioridade e que o objeto do contrato esteja claro e seja lícito. Por vezes, fala-se de contrato bilateral ao existir entre as partes uma transferência mútua de certos direitos e deveres por elas aceites. Diz-se, ainda, contrato de promessa quando um dos contratantes se obriga a um compromisso em relação a outrem e o outro se obriga a corresponder, em determinado prazo (é o que sucede com os contratos de promessa de compra e venda).

O contrato só é válido se a vontade dos contratantes for livre e esclarecida, ou seja se houver consentimento deliberado e livre das partes contraentes. A nulidade de um contrato acontece sempre que haja erro ou dolo essencial. O mesmo acontece quando se verifica impossibilidade ou imoralidade nas condições da sua existência. Nos contratos por meio eletrónico, nas relações virtuais, é necessário manter a mesma autonomia como nos contratos formais, adotando-se as normas dos contratos a distância. O que pode trazer algumas dificuldades é a faculdade de escolha entre os contratantes da lei aplicável, de acordo com os vários sistemas jurídicos que podem vigorar entre países diferentes a que pertencem os contratantes. Aí terá de ser aplicado o Direito Internacional e as normas legislativas, civis, comerciais ou de trabalho que se adaptem às circunstâncias.

Estrutura-se em três partes – abertura, encadeamento e fecho, sendo que, na abertura, há que registar o título – constituído pela designação do tipo de contrato (entre outros, ‘contrato de compra e venda’, ‘contrato editorial’, ‘contrato de arrendamento’, ‘contrato de trabalho a termo certo’, ‘contrato matrimonial’). O encadeamento é garantido mediante a identificação dos outorgantes (ou partes contratantes) assim como pelo objetivo do contrato, ficando estipuladas e especificadas as condições nas cláusulas. Para o fecho, a localidade e data da celebração do contrato rematam as assinaturas dos outorgantes implicados autenticam-no. Independentemente do tipo de contrato que se pretenda firmar, a linguagem deve sempre respeitar um determinado conjunto de normas, sendo o nível de língua cuidado, utilizada a terceira pessoa e patentear clareza e objetividade.

No caso específico sobre o qual centramos a nossa atenção – um CL, a celebrar entre alunos e professor –, Seixas *et al.* (ME, 2001) chamam a atenção para o facto da implicação dos intervenientes no CL nas regras que este preconiza para que os resultados sejam positivos.

[No] contrato de leitura cabe a ambas as partes – professor e aluno – estabelecer as regras fundamentais para a gestão da leitura individual, procurando fatores de motivação para que esta aconteça. Para além da leitura individual, o contrato pode estipular a agregação por pequenos grupos de alunos que manifestem interesse por um mesmo texto. O professor deve constituir-se como entidade facilitadora de práticas de leitura, oferecendo aos alunos a possibilidade de encontro com textos interessantes e motivadores, procurando, contudo, suscitar respostas por parte dos leitores durante e após a leitura desses textos. Estas respostas poderão traduzir-se, por exemplo, nas seguintes atividades: apresentação oral dos textos lidos à turma, elaboração de fichas de leitura e fichas biobibliográficas de autores, bases de dados de

personagens, propostas de temas para debates em aula, elaboração de ficheiros temáticos. (ME, 2001, p. 25)

O que está em causa é a planificação didática que sustenta o CL. Analisando o excerto transcrito, importa refletirmos sobre o papel a assumir pelos intervenientes, a relação a estabelecer entre eles, a escolha dos materiais a utilizar, as estratégias/atividades a implementar.

A oralidade é um dos quatro domínios de ensino e aprendizagem previsto no PP para além da leitura, da escrita e do funcionamento da língua. Do mesmo modo, a compreensão e expressão oral são competências privilegiadas no perfil do aluno do Ensino Secundário. Essas competências permitem ao aluno atuar como um cidadão ativo a participar na mudança, contribuindo para uma maior autonomia na comunicação e na integração social. Mendonça, Moura, Moreira, Vieira & Silva (2003) perspetivam não só a interação entre os diferentes domínios, mas também com o contexto, de forma a que os alunos se sintam implicados na comunicação que lhes é pedida, seja na oralidade, na leitura ou na escrita.

[A] compreensão e a expressão oral são processos interactivos de construção de significado que abrange a recepção, o processamento de informação e consequentemente a produção. O resultado desse processo interactivo depende do contexto em que este ocorre, envolvendo os interlocutores com as suas vivências pessoais e experiências colectivas, o meio envolvente e as finalidades da expressão oral. (Mendonça *et al.*, 2003, p. 5)

Reiteramos as palavras do autor e não nos podemos esquecer que a sala de aula é um espaço de interações em que os alunos interagem com o grupo através da oralidade. Se não houver interação não haverá aprendizagem do oral, visto que é através da oralidade que nós

comunicamos, transmitimos conhecimentos e valores, interagimos com os colegas, com professores e com a sociedade em geral.

Durante muito tempo a oralidade não ocupou um espaço privilegiado na sala de aula de língua portuguesa, pois o estudo da gramática e da escrita foi mais privilegiado como se a componente oral do ensino fosse pouco relevante para o sucesso dos jovens ou dos adultos. Consciente da sua importância, importa pois que o professor de LP procure desenvolvê-la para que possa aumentar o nível de exigência dos nossos alunos.

Aliada à leitura surge, quase naturalmente, a escrita. Ler um texto implica pensar em algo, imaginar, refletir, concordar ou discordar, sentir algo, mas também significa escrever. Reconhecemos que aprender a escrever é um dos melhores meios de aprender a ler e reciprocamente, porque estas funções, sendo distintas, influenciam-se reciprocamente.

O próprio ato de ler é uma forma de reescrever todas as palavras que primeiro foram pensadas e escritas pelo escritor. Logo, a leitura surge também ligada a uma das competências com maior relevo social, cultural e escolar que é a escrita. A oralidade é, normalmente, a competência menos trabalhada nas salas de aula, não por ser menos importante quando comparada à escrita ou à gramática, mas porque exige um conjunto de situações e ambientes propícios para a sua realização.

A leitura está forçosamente ligada à escrita e à oralidade; sustentamos esta ideia, defendendo que a aprendizagem da língua implica a interligação dos quatro domínios – leitura/escrita/escuta/fala. Por isso Mendonça *et al.* (*ibidem*) ao ter o CL, por objeto da sua reflexão, chama a atenção para algumas atividades a desenvolver:

- (i) a apresentação oral;
- (ii) a elaboração de fichas de leitura e fichas bibliográfica, em que a escrita é exercitada;
- (iii) os debates que implicam ouvir e falar – a oralidade.

O nosso objetivo como profissionais de educação é transmitir conhecimento, partilhar experiências e formar os futuros homens e mulheres da nossa sociedade. Na sequência das questões abordadas e discutidas, para as quais o CL nos convoca, avançamos para a apresentação do trabalho em que implicamos os nossos alunos.

### **6.1 AS PLANIFICAÇÕES E A QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS**

De acordo com Hilário Sousa (2003, p. 32), “o trabalho criterioso e sequencial a desenvolver na fase da planificação da exposição oral – cujo referente privilegiado é a escrita – tem certamente reflexos no nível qualitativo da execução do discurso oral final” e reveste-se de extrema importância quando o assunto é a metodologia de ensino da expressão oral.

Nas mais diversas áreas profissionais, o processo de planificação reveste-se de extrema importância. Revela-se igualmente muito importante na docência que tende à formação integral do ser humano. Deste modo Zabalza (2003, p. 72) considera-a “uma competência imperativa que deve ser desenvolvida por todos os professores, independentemente do nível de ensino que estiver a actuar”. O mesmo autor afirma que “a capacidade de planificar constitui primeira competência do docente” e a melhoria do ensino pode passar pela reativação dessa capacidade do professor ao estruturar a sua atuação.

Assim, para uma boa planificação é importante que se comece por definir o contexto comunicativo em que se encontra inserido o tema, a intenção (se pretendemos expor, explicar, argumentar, resumir, convencer), os destinatários, o tempo limite. A importância do domínio do tema exige que os alunos procedam também a uma recolha e sistematização de informação que podem ser feitas com a ajuda de resumos e de esquemas, ótimos auxiliares na hora de reter ideias-chave e de fazer associações importantes.

Antes de se proceder à planificação e organização de aulas, é necessário ter em conta a caracterização da turma com a qual trabalhamos. Na verdade, as características do público-alvo condicionam o ato de planificar.

Embora os objetivos estipulados pela tutela sejam uniformes para todas as escolas, no que diz respeito aos conteúdos programáticos e às competências a desenvolver, cabe aos professores, agentes educativos no terreno, desenvolver as estratégias mais adequadas a cada turma. Após uma avaliação de diagnóstico inicial, detetámos os pontos em que os alunos apresentam mais lacunas, de forma a preparar tarefas concretas de treino para as colmatar, ao mesmo tempo que insistimos, através de atividades de reforço positivo, nos pontos em que eles manifestam um melhor domínio cognitivo. Assim conclui-se que, numa planificação, não basta adicionar colunas à lista dos objetivos e competências, dado que o *modus operandi* varia consoante as necessidades de cada turma. Mesmo que as turmas se situem no mesmo nível de ensino, existirá sempre um fator que as distinguirá das restantes, pois, cada aluno, atuando com o conjunto da turma e esta em conjunto com cada aluno, criará uma identidade única que determinará diferentes relações pedagógicas.

A planificação possibilita, pois, promover autonomia e confiança, condições que permitem relacionar discursos com vocabulário pouco formal (onde abundam as repetições, os bordões linguísticos, as frases inacabadas e pausas vazias) e baseados numa linguagem mais coloquial, para discursos com bases teóricas sustentadas, vocabulário adequado, frases bem construídas e em que a organização de ideias está consolidada.

As planificações que constam de três sequências de aprendizagem propostas aos nossos alunos, nomeadamente:

- Conhecimento do ‘eu’;
- Conhecimento do ‘outro’;



- Conhecimento do ‘eu’ e do ‘outro’ numa projeção autobiográfica.

Esta lógica das sequências de planificação corresponde, em primeiro lugar, ao conhecimento do eu (1ª planificação), em segundo lugar ao conhecimento do outro (2ª planificação); ao conhecimento do outro e projeção do eu (no outro), ou seja uma projeção autobiográfica (3ª planificação).

Decorrente do que temos vindo a problematizar nos capítulos anteriores, aquilo em que nos implicamos é na didatização dos conteúdos preconizados no currículo, relativamente às diferentes tipologias textuais que viabilizam a libertação do ‘eu’ do concreto, isto é, a sua assunção como sujeito actante, na sua forma de ser, estar e conviver, no empenho no saber e no saber fazer. Nesse sentido, os objetivos focalizam-se no aluno enquanto pessoa e apontam para caminhadas que levam a um desenvolvimento holístico do aluno, dando-lhe a centralidade que permita que o seu perfil seja conhecido e respeitado, potenciando as suas habilidades e complementando as lacunas que possa vir a revelar no desempenho das atividades propostas.

Ao nos preocuparmos com o desenvolvimento holístico do ser, não esquecemos as competências que, no que concerne o ensino-aprendizagem da língua materna, quer tomando-a como objeto de estudo, nas suas múltiplas dimensões, quer como meio para comunicar, se relacionar com o outro e se integrar num contexto, quer ainda como instrumento indispensável à construção dos saberes e saberes fazeres. Seguindo as ideias acima expostas, com as sequências de aprendizagem propostas procuramos partir do ‘eu’ em contexto – um confronto consigo próprio, mas sempre mantendo-se alerta para as situações em que se encontra –, para a expressão do ‘eu’ e, ainda, para uma postura crítica que o leva a situar-se no tempo, a saber justificar as suas tomadas de posição.

### 6.1.1 Planificação da 1ª sequência de aprendizagem - Conhecimento do Eu

Tema / unidade: **Textos Contextos – conhecimento e libertação do ‘eu’**

Objetivos gerais: ♦ Aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão da leitura;  
 ♦ Promover o relato de vivências e experiências pessoais e de outrem;  
 ♦ Promover a autorreflexão.

Competências	Objetivos Específicos	Conteúdos	Situações de Aprendizagem sem/com recurso às tecnologias	Metodologia e atividades	Instrumentos de Avaliação	Tempo/calendrarização
Comunicação em diferentes contextos.  Expressão oral e Expressão escrita.  Espírito crítico e Autoanálise.	Assume um discurso de natureza/ponto de vista pessoal. Adequa o discurso à situação comunicativa. Exprime sentimentos e emoções oralmente. Exprime sentimentos e emoções por escrito. Programa a produção da escrita e da oralidade, observando as fases de planificação, execução e avaliação.	Textos de matriz (auto) biográfica e autobiográficos: . Memórias; . Diários; . Biografia e autobiografia; . Autorretrato; . Impressões de viagem; . Poemas de Camões Produção de textos de carácter autobiográfico.	Recursos prosódicos de acordo com o objetivo comunicativo, com e/ou sem recurso a suportes digitais ( <i>powerpoint</i> , <i>multimédia</i> ,...). Recontos orais. Consulta de diferentes fontes de informação: <i>prontuários</i> , <i>manuals</i> , <i>internet</i> .	Metodologias ativas: . Relato de vivências, histórias, pesquisas, experiências. . Escuta ativa de registos orais/vídeo. . Escrita e Reescrita de textos.	Avaliação contínua: observação direta da participação. Testes escritos de avaliação sumativa de conhecimentos. Ficha de auto e heteroavaliação.	♦ 2.º período

Figura 16 - Planificação da 1ª sequência de aprendizagem (Ano letivo 2014-2015)

### **6.1.2 Planificação da 2ª sequência de aprendizagem - Conhecimento do outro**

Tema / unidade: **Os textos poéticos – expressividade e criatividade**

Objetivos Gerais:

- ◆ Promover o gosto pela leitura de poesia/ poetas do século XX;
- ◆ Desenvolver estratégias de leitura para informação e estudo (pesquisa, organização de informação, etc.);
- ◆ Incentivar o espírito crítico.



Competências	Objetivos Específicos	Conteúdos	Situações de Aprendizagem sem/com recurso às tecnologias	Metodologia e atividades	Instrumentos de Avaliação	Tempo/ca-endarização
<p>Interpretação de linguagens simbólicas e compreensão da mensagem poética.</p> <p>Expressão oral e Expressão escrita.</p> <p>Trabalho em equipa, através de um processo de conciliação de ações conjuntas, com vista à apresentação de um produto final.</p> <p>Espírito crítico e capacidade de aceitação.</p>	<p>Desenvolve o gosto pela leitura de poesia.</p> <p>Partilha interpretações de textos poéticos e pontos de vista sobre os conteúdos da sequência didática.</p> <p>Adequa o discurso à situação comunicativa.</p> <p>Exprime sentimentos, ideias e opiniões.</p> <p>Compreende enunciados orais do âmbito das tipologias textuais da sequência.</p> <p>Apresenta os textos produzidos, faz a sua avaliação e heteroavaliação identificando pontos fortes e fracos.</p> <p>Regista, criticamente, as produções orais.</p>	<p>Poesia Portuguesa do Século XX.</p> <p>Corrente literária:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representação poética de vivências do século XX.</li> <li>- Tema, assunto, motivo e símbolo.</li> <li>- Tom e estado de espírito do eu poético.</li> </ul> <p>Expressão oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adequação dos recursos de voz ao objetivo comunicativo.</li> <li>- Desempenho de forma cooperante.</li> <li>- Fluência e adequação ao contexto.</li> </ul>	<p>Recursos prosódicos de acordo com o objetivo comunicativo, com e/ou sem recurso a suportes digitais (<i>powerpoint</i>, <i>multimédia</i>,...).</p> <p>Recontos orais.</p> <p>Consulta de diferentes fontes de informação: <i>prontuários</i>, <i>manuals</i>, <i>internet</i>.</p>	<p>Metodologias ativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo, tratamento e transmissão de informação.</li> <li>- Registo de notas.</li> </ul> <p>Trabalho de pares – leitura/interpretação de textos poéticos.</p> <p>Atividades de pré-leitura e leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura silenciosa, expressiva e dramatizadas de textos de diferentes tipologias.</li> </ul>	<p>Avaliação contínua: observação direta da participação.</p> <p>Testes escritos de avaliação sumativa de conhecimentos.</p> <p>Ficha de auto e heteroavaliação</p>	<p>♦ 3.º período (6 aulas)</p>

Figura 17 - Planificação da 2ª sequência de aprendizagem (Ano letivo 2014-2015)

### **6.1.3 Planificação da 3ª sequência de aprendizagem - Conhecimento do Eu e do Outro – Projeção autobiográfica**

Tema / unidade: **Frei Luís de Sousa de Almeida Garrett – o Drama Romântico / memória, imaginação e argumentação**

Objetivos Gerais: ♦ Interagir de forma crítica e criativa com o universo do texto dramático;  
♦ Programar a produção da leitura e da oralidade observando as fases de planificação, execução e avaliação;  
♦ Desenvolver competências a nível da escrita, da leitura e da oralidade;  
♦ Promover a autorreflexão.

Competências	Objetivos Específicos	Conteúdos	Situações de Aprendizagem sem/com recurso às tecnologias	Metodologia e atividades	Instrumentos de Avaliação	Tempo/ calendarização
<p>Comunicação em diferentes contextos.</p> <p>Expressão oral.</p> <p>Expressão escrita.</p> <p>Espírito crítico e autonomia.</p>	<p>Promove o gosto pela leitura do texto dramático.</p> <p>Adequa o discurso à situação comunicativa.</p> <p>Exprime sentimentos e emoções oralmente e por escrito.</p> <p>Programa a produção da escrita e da oralidade, observando as fases de planificação, execução e avaliação.</p>	<p>Categorias do texto dramático.</p> <p>Sebastianismo.</p> <p>Caracterização das personagens.</p>	<p>Recursos prosódicos de acordo com o objetivo comunicativo, com e/ou sem recurso a suportes digitais (<i>powerpoint</i>, <i>multimédia</i>,...).</p> <p>Dramatização.</p>	<p>Metodologias ativas:</p> <p>Leitura do poema de José Jorge Letria “Almeida Garrett em louvor de Cascais”.</p> <p>Audição da “Memória ao Conservatório Real”</p> <p>Registo/vídeo – leitura dramatizada, pelos alunos, de cenas da peça Frei Luís de Sousa.</p> <p>Debate com vista a evidenciar pontos fortes e fracos.</p> <p>Escrita e Reescrita de textos argumentativos e expositivo-argumentativos.</p>	<p>Avaliação contínua – observação direta da participação</p> <p>Testes escritos de avaliação sumativa de conhecimentos</p> <p>Ficha de auto e heteroavaliação.</p>	<p>♦ 2.º período</p> <p>(8 aulas)</p>

Figura 18 - Planificação da 3ª sequência de aprendizagem (Ano letivo 2015-2016)

## 6.2 A VISÃO DOS ALUNOS – SUA IMPORTÂNCIA PARA O TRABALHO A IMPLEMENTAR

Tendo como ponto de partida as respostas obtidas ao formulário dos objetivos mínimos, focámo-nos em procurar conhecer a visão dos alunos, incentivando-os a dar a conhecer os seus gostos e interesses.

Uma vez as planificações concebidas, tendo em conta as diretrizes do Ministério, por nós analisadas e questionadas em função do tema investigado e do perfil dos alunos implicados no trabalho que nos propomos implementar, direcionamo-nos para a execução do trabalho planificado.

Recordando que na *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto, no século XVI, se vislumbram traços do memorialismo, pelo seu cariz predominantemente narrativo e auto biográfico e, ainda, que, nos séculos XVIII e XIX, com a adesão preferencial dos leitores às narrativas autobiográficas, epistolar e diarística, o memorialismo ganha especificidade, sendo que se trata de um género em que o autor recorda o que num determinado momento viveu ou presenciou, e que possui interesse pessoal ou coletivo, optamos por tirar partido, a nível pedagógico, desta dimensão biográfica, propiciando a sua transposição para as vivências dos alunos.

Em consequência, baseada no memorialismo e, tendo como fundamento a afirmação pessoal, pensamos que à escola cabe estimular, no aluno, o autoconhecimento e a expressão de si. Seguindo esta linha de pensamento, decidimos instituir práticas de produção oral unidirecional aluno → alunos/professor tendo em vista dar lugar a manifestações individuais, em que a libertação das situações concretas presentes nas obras lidas levar à libertação dos ‘eus’ dos alunos, à sua descoberta, à emergência da sua identidade. Daí decorrente, surgiria a oportunidade de identificarmos a visão dos alunos sobre o trabalho a realizar em sala de aula, implicá-los nas decisões a tomar, seja em

termos de escolha de materiais, seja das atividades a desenvolver, seja dos resultados a apresentar.

### 6.2.1 Objetivos individuais

Por considerarmos de extrema importância os materiais orientadores, decidimos, no início do ano letivo, motivar os alunos, desafiando cada um a refletir sobre o seu trabalho e a definir objetivos individuais ao nível dos resultados de aprendizagem que procura. Assim, e sabendo que o início do ano é o momento ideal para traçar metas de sucesso, apelar à exigência, ao rigor e ao progresso, pedimos aos alunos para preencherem um formulário de objetivos individuais, onde se espera que figure a nota final do ano anterior e as notas que se propõem alcançar em cada um dos três períodos letivos. Através de uma frase de compromisso, assumem a forma como vão trabalhar, a nível de atenção/participação nas aulas, cooperação e entrega de trabalhos, leituras realizadas, organização do seu portefólio. A nível do desempenho oral e da escrita também devem refletir e traçar metas para o seu desempenho.

Verificamos que muitos alunos tiveram dificuldade em definir os seus próprios objetivos. Interrogados sobre o porquê de não os terem preenchido, respondem que não sabem o que apontar, que não conseguem antecipar resultados, traçar metas para o sucesso, nem tão pouco avaliar-se a si próprios. Provavelmente, a causa desta incapacidade de autoanálise é a falta de cultura de autoavaliação, uma vez que os alunos não sabem refletir sobre as suas aprendizagens. Os alunos não criam hábitos de reflexão sobre o que fazem numa sala de aula, o que conduz a uma autoavaliação deficiente. Será necessário o professor trabalhar com eles esta reflexão, criando-lhes uma certa autonomia e responsabilidade ao longo do seu percurso escolar, produzindo para o efeito uma ficha de objetivos individuais (anexo 10).



### 6.2.2 Desafios lançados aos alunos – relatos de experiências

As leituras do ano anterior tiveram por base o CL, previsto no atual PP. De acordo com o PNL, os alunos foram desafiados a escolher um livro com o qual se identificavam, selecionando diversas temáticas e diferentes gêneros literários constantes do mesmo, tais como a narrativa juvenil, o romance, as crônicas, os diários, a ficção científica e o ensaio, deixando à parte o gênero da poesia com os livros selecionados pelos alunos).

Após a escolha do livro, os alunos iriam preparar uma apresentação do mesmo, que seria alvo de avaliação no decurso do 3.º período letivo (anexo 11).



Figura 19 - Obras selecionadas de acordo com as preferências dos alunos

Até ao final do 1.º período os alunos escolheriam os livros, dando a conhecer as suas preferências à professora da disciplina. Os discentes tomaram conhecimento que a apresentação do livro seria avaliada enquanto prova formal de oralidade, durante a aula da sua apresentação. O tempo de apresentação ficou estipulado entre sete a dez minutos, de acordo com a gestão dos tempos letivos destinados a essa atividade. Foi elaborado um guião de leitura (anexo 12) sobre o livro a apresentar no sentido de orientar os alunos sobre o que teria de constar aquando da

apresentação oral em aula. Também tomaram conhecimento dos critérios e dos parâmetros de avaliação, tais como a organização, o conteúdo, a comunicação, a criatividade e a postura, com a devida antecedência. No final da atividade pede-se, habitualmente, que os alunos registem a reflexão sobre o desempenho e as limitações que encontram, desde a escolha do livro até à sua apresentação (anexo 13). De salientar que, no teste de avaliação sumativa, o grupo dedicado à produção escrita inclui uma exposição (entre 120 e 150 palavras) sobre os hábitos de leitura e a importância que estes tiveram na vida destes jovens e na sua formação enquanto pessoa (anexo 14).

O relato de experiências e/ou vivências do próprio ou de outrem teria um carácter intimista, por vezes, confessional, que apontaria para o memorialismo, género que remonta, às primeiras manifestações literárias em prosa da época medieval, nomeadamente às crónicas de viagem. Para criar espaços de interação verbal, planificámos uma unidade didática composta por quatro aulas. Esta unidade contempla a articulação entre o domínio da oralidade, da leitura e da escrita.

### 6.2.3 A produção dos alunos

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

(Freire, 2003, p. 47)

O relato de experiências e/ou vivências do próprio ou de outrem tem um carácter intimista, por vezes, confessional. É, sobretudo pela memória, que as escritas do ‘eu’ se constroem. Assim, o ‘eu – narrador’ procura recordações, evoca pessoas e acontecimentos, transformando o outrora vivido.

A este respeito salientamos que, sendo a escrita autobiográfica uma forma narrativa em que um ‘eu’ faz um relato da sua própria vida, criamos espaços de interação verbal, alusivo ao tema deste nosso

trabalho, onde planificamos três unidades didáticas. Estas unidades têm como objetivo contemplar a articulação entre os domínios – oralidade, leitura e escrita.

De acordo com os conteúdos e os objetivos que o manual integra, preparamos a primeira sequência propiciando aos alunos condições para criarem textos de caráter autobiográfico, dando-lhes em primeiro lugar um exemplo (anexos 15 e 16).

Com a elaboração desta sequência tentamos que os nossos discentes realizem atividades de expressão oral através do relato de vivências/experiências (figura 22, 23, 24 e 25) e, posteriormente, produzam textos escritos baseados nesses seus relatos/reflexões pessoais, colocando em foco alguns aspetos particulares mais marcantes dessas experiências personalizadas (figuras 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 e 33).

Desta forma conseguimos recolher as ideias fundamentais para a problematização do tema deste nosso trabalho, ou seja, utilizar o valor autobiográfico – as vivências, os sentimentos e as sensações manifestadas pelos nossos discentes – com o intuito de estimular a sua criatividade e, assim, desenvolverem as competências comunicativas. É de realçar que os alunos se revelam nesta escrita autobiográfica, apoiada na memória, porque ela lhes proporciona um melhor conhecimento de si próprios, a ampliação do seu conhecimento e do mundo, os vários acontecimentos por eles vivenciados, o outro lado do seu ‘eu’.

No final do processo, constatamos, como provam os resultados obtidos através das grelhas de auto e heteroavaliação (anexos 17 e 18), que houve desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos em relação à oralidade, à leitura e à escrita, uma vez que os textos por eles produzidos demonstram características específicas deste género, tanto no que se refere à estrutura do texto, ao conteúdo temático, como ao estilo da linguagem e à função social. Ao assumirem o acesso à palavra escrita, o seu ‘dizer’ está relacionado com as circunstâncias da sua produção.

A forma de propormos as atividades de escrita interferem de modo significativo nos resultados alcançados porque os alunos demonstram atitudes responsáveis adequadas à proposta dos trabalhos solicitados. Por outro lado, atende ao objetivo de contribuir para uma reflexão sobre o fazer pedagógico no processo de ensino-aprendizagem de escrita em língua materna, que segue por caminhos metodológicos, possibilitando um ensino centrado na interação, mais significativo na formação dos educandos para o exercício da sua cidadania.

Relativamente à segunda sequência de aprendizagem (figura 17), partimos da leitura do PPES onde é expectável o contributo do texto lírico assente na estética que o caracteriza.

[O]s textos líricos sejam perspetivados como objetos estéticos e que o aluno adquira uma atitude crítica, através de uma tomada de consciência sobre a forma como comunicamos o que queremos comunicar e desenvolva disponibilidade para a aprendizagem da língua, reflectindo sobre o seu funcionamento, descrevendo-a, manipulando-a e apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de outras linguagens estéticas. (ME, 2001, p. 3)

A nossa intenção é que os alunos passem a ser verdadeiros leitores críticos e reflexivos, ao mesmo tempo que a instituição ajude a “formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida” (ME, 2001, p. 6).

Julgamos que um fator que justifica a presença de poesia na escola possa ser a formação do aluno/leitor e contribua para o desenvolvimento de competências de leitura, para a atividade de leitura e interpretação deste tipo de textos, consideramos que colocar os alunos perante textos líricos é um excelente exercício de autoavaliação e de motivação para a aprendizagem, usufruto e gozo da leitura de poesia lírica. Propomos-lhes, então, que abordem o tema da criação poética e

levamo-los, posteriormente, a refletir sobre a natureza e leitura desses textos, sobre o modo como eles se veem enquanto leitores, criando neles certas expectativas face aos textos. Podemos ilustrar esta nossa argumentação, convocando Rui Castro que nos mostra que a escola tem o preponderante papel de colocar os alunos em contacto com esta tipologia textual.

[A] escola é (...) um dos lugares potencialmente mais relevantes de acesso ao conhecimento dos textos e dos autores, dos contextos de produção e recepção dos textos literários, de condições e processos de construção de sentidos. Aliás, nas escolas portuguesas têm vindo a ser desenvolvidas práticas e criados espaços que, se devidamente consolidados, poderão contribuir para configurar outro tipo de relação, mais pessoal, menos regulada, mais livre com a poesia. (Castro R. , 2002, p. 89)

Para podermos proporcionar aos alunos literatura de qualidade e para que no futuro eles possam ser leitores conscientes e seletivos, que entendam a poesia como a estética da sensibilidade e não como complexidade, elaboramos a segunda sequência de aprendizagem. Pensada para promover o gosto pela leitura de poetas do século XX e, ao mesmo tempo, desenvolver estratégias de pesquisa e organização de informação, sugerimos que esse trabalho fosse realizado entre pares, para lhes proporcionar uma abordagem tão mais natural e verdadeira quanto possível. O principal objetivo é que daí transpareça o entusiasmo da partilha de um texto/poema, a interpretação mais genuína das palavras, a procura, em conjunto, da ‘verdade’ do texto, tomando em atenção que a sensação da procura não se completa com a descoberta, pois esta nem sempre acontece, porém completa-se com a satisfação do trabalho em grupo ou pares para o mesmo objetivo. Dito de outro modo, são as situações dialogais que se estabelecem entre todos, dentro da sala

de aula, sobre o que cada um lê no texto que engrandece a procura a que nos referimos anteriormente. A possibilidade de cada aprendiz trabalhar em conjunto com os seus colegas, de forma a atingir objetivos comuns faz com que os interesses pessoais de cada um se encontrem interligados e, na partilha, descubram novas vias para a leitura. Os alunos desenvolvem, assim, a necessidade e o interesse em ajudar os colegas, pois tal vai promover o seu próprio desenvolvimento e influenciar positivamente a sua avaliação.

Por conseguinte, este tipo de trabalho proporciona o progresso social dos indivíduos e o alargamento das suas motivações.

[L]a capacidad de todos los alumnos de aprender a trabajar cooperativamente con los demás es la piedra clave para construir y mantener matrimonios, familias, carreras y amistades estables. (...) La manera más lógica de enfatizar el uso del conocimiento y las habilidades de los alumnos dentro de un marco cooperativo, tal como deberán hacer cuando sean miembros adultos de la sociedad, es dedicar mucho tiempo al aprendizaje de estas habilidades en relaciones cooperativas con los demás. (Johnson, Johnson & Holubec, 1999, pp. 62-63)

Tendo em conta que os poemas líricos do manual adotado são, maioritariamente, de autores modernos ou contemporâneos, Sophia de Mello Breyner Andresen, Eugénio de Andrade, Miguel Torga, Nuno Júdice, Manuel Alegre, Florbela Espanca, entre outros, damos oportunidade aos discentes para, em trabalhos de pares, escolherem, livremente, poemas dos autores citados e apresentarem a sua leitura analítica e crítica. Acreditamos que, neste contexto, a motivação dos alunos possa ser um fator importante, sobretudo quando alguns deles mostram uma certa desmotivação para ler poesia, invocando a complexidade da linguagem poética, a ambiguidade de sentidos e o facto de se sentirem mais familiarizados com a linguagem referencial.

Assim, julgamos que, para estes jovens leitores, poderia ser um fator de motivação e uma oportunidade para perceberem por que leem poesia, qual a sua utilidade e o que procurar nela. Na nossa opinião, o reconhecimento da qualidade e a capacidade que a poesia tem para revelar e para promover o auto conhecimento pode ajudá-los a reconhecerem a sua utilidade, a saber o que procurar nela e, possivelmente, o querer ‘aproximar-se’ dela.

Na nossa ótica, os alunos precisam que se leve poesia para a sala de aula, que se crie a possibilidade de ler poemas em voz alta, que sirvam de mote para conversas, para procurar mais poemas e, mesmo, para escrever ‘novos poemas’, pois tal como afirma Lobo Antunes “A gente relê e os poemas multiplicam-se em novos poemas, os novos poemas multiplicam-se em novos-novos poemas e assim por diante” (Antunes, 2012).

Reconhecendo que a poesia lírica possibilita várias leituras, isto é, a atribuição de sentidos de acordo com os diversos perfis e vivências dos leitores, e proporciona uma leitura agradável, através da qual o sujeito-leitor não se desligue do seu ‘eu’ para se concentrar exclusivamente no texto, mas antes convoque vivências pessoais e interaja com quem o criou – o poeta, incentivamos os alunos a analisar diversos poemas (transcritos nas páginas 209, 210 e 211) de acordo com as suas preferências.

Após a escolha dos vários poemas, feita pelos discentes, definimos as etapas e elaboramos uma grelha onde registamos as respetivas escolhas, tentando que eles articulem o seu trabalho de análise interpretativa dos referidos poemas, com momentos de leitura impressiva, em voz alta, na sala de aula. Consideramos fundamental que os discentes tenham um papel de destaque e desenvolvam as suas competências comunicativas, através da realização deste tipo de atividades ou semelhantes, que nelas possam participar ativamente, promovendo a responsabilidade na hora de falar em público e que possam sentir-se motivados a transferi-las para situações reais.

Para começar, os discentes reúnem-se em pares para selecionarem, do manual, os poetas e os respetivos poemas que, numa primeira leitura, mais os cativem. Seguidamente, documentam-se e preparam-se para, posteriormente, transmitirem aos colegas, oralmente, as informações que recolhem. Os alunos preparam, também, a leitura expressiva, dialogada ou não. Acreditamos que este é o meio para neles criar confiança e bom domínio do texto. Como as investigações mais recentes demonstram (Sim-Sim, 2007, p. 54), “a atividade de pré-leitura demonstra-se inevitável, tanto para reunir a atenção dos alunos como para preparar a chegada do texto.” Dito de outro modo, a atividade que precede a leitura do texto é, indiscutivelmente, proveitosa, pois faz a ligação das situações dialógicas que se estabelecem sobre a possível temática do texto com o próprio texto, apresentando também autores e a sua biografia – dando assim a conhecer, sucintamente, o contexto em que o texto se inscreve. O espaço da sala de aula transforma-se: os alunos passam a ser ‘o professor’ e este passa a ser o ‘ouvinte dos seus aprendentes’, digamos antes, o mediador da dinâmica cooperativa da aprendizagem, o facilitador das interações.

Para os ajudarmos, facultamos-lhes um guião da produção oral (anexo 19), para se orientarem aquando da exposição oral. Tentamos manter um apoio constante a todos os elementos da turma; vamos interagindo, mediando o cenário, respondendo a dúvidas, dando sugestões nos momentos de bloqueio e enfatizando a importância de se exprimirem acerca da temática.

Quando damos início à apresentação dos trabalhos, os discentes estão um pouco nervosos por se encontrarem numa situação de exposição/observação e avaliação. Leem os poemas selecionados, em voz alta. Ao ler o texto, com expressividade, fazem notar movimentos entoacionais ao longo dos versos, demonstrando o seu cariz enfático e dando clareza às palavras. Constatamos que, desta forma, eles interiorizam o texto, tornando-o seu, quando o dizem expressivamente para todo o grupo. Damos-lhes os parabéns pelo empenho na leitura



(porque entendemos que é crucial valorizar as intervenções dos alunos em qualquer circunstância).

Passam, então, à apresentação da biografia dos vários autores, utilizando vários suportes digitais: *power point*, *prézzi*, *textos policopiados* ou apenas *o quadro*. Numa segunda fase, dão largas à criatividade e à interpretação, exprimindo o que ‘escondem as ‘entrelinhas’ dos poemas. Descobrem que o texto poético é um objeto artístico e, por isso, ao olhar o seu ‘cariz polissémico’ tentam descobrir nos seus meandros a mensagem veiculada. Começam, também, a perceber que é dialogando com, sobre e a partir do texto que o entendemos melhor, que o tornamos, de certa forma, nosso, que nos apropriamos dele e o cruzamos com as experiências que temos, fruto das consequências do desenvolvimento da competência comunicativa. Neste sentido, o texto acaba por se constituir como pretexto para a comunicação expressiva.

Após a escolha dos discentes, elaboramos um quadro com as respetivas escolhas e tentamos que eles articulem o trabalho de análise interpretativa dos poemas com momentos de leitura impressiva.

Tabela 1 - Guião de orientação preenchido pelos alunos (poemas e autores escolhidos)

Alunos	Poetas escolhidos	Poemas escolhidos	Páginas do manual	Opinião pessoal fundamentada
Ana Cláudia Beatriz	Sophia de Mello Breyner Andresen	“Porque”	Pág. 120	“As duas gostamos de Sophia e <i>achámos interessantes as oposições que ela estabelece no poema</i> ”.
Francisca Carolina	Ruy Belo	“E tudo era possível”	Pág. 131	“ <i>Primeiro porque gostamos de sonetos, depois porque fala da infância que nós também gostamos de recordar</i> ”.
Afonso Cristiano	Miguel Torga	“Bucólica”	Pág. 115	“ <i>Já ouvimos falar do autor quando demos alguns contos dele e gostámos. Também gostámos da comparação entre o Pai a erguer a videira e a trança da filha</i> ”.
Catarina Carolina	Eugénio de Andrade	“As palavras”	Pág. 118	“ <i>Como a professora nos disse para tentarmos orientar a nossa escolha por algo que nos identificasse com o poeta ou com o poema e, como nós gostamos muito de falar, pensámos que este poema tinha a ver um pouco connosco</i> ”.
Marta Eva	Nuno Júdice	“Presente”	Pág. 117	“ <i>Pela foto reconhecemos que ele já veio à nossa escola; e também porque fala de amor</i> ”.
Ricardo José Luís	Manuel Alegre	“Liberdade”	Pág. 123	“ <i>Associamos o título àquilo que, enquanto adolescentes gostamos que é ter liberdade</i> ”.

## **Porque**

Porque os outros se mascaram mas tu não

Porque os outros usam a virtude

Para comprar o que não tem perdão.

Porque os outros têm medo mas tu não.

Porque os outros são os túmulos caiados

Onde germina calada a podridão.

Porque os outros se calam mas tu não.

Porque os outros se compram e se vendem

E os seus gestos dão sempre dividendo.

Porque os outros são hábeis mas tu não.

Porque os outros vão à sombra dos abrigos

E tu vais de mãos dadas com os perigos.

Porque os outros calculam mas tu não.

Sophia de Mello Breyner Andersen, *Obra Poética II*, Caminho, 1991

## **E tudo era possível**

Na minha juventude antes de ter saído

da casa de meus pais disposto a viajar

eu conhecia já o rebentar do mar

das páginas dos livros que já tinha lido

Chegava o mês de maio era tudo florido

o rolo das manhãs punha-se a circular

e era só ouvir o sonhador falar

da vida como se ela houvesse acontecido

E tudo se passava numa outra vida

e havia para as coisas sempre uma saída

Quando foi isso? Eu próprio não o sei dizer

Só sei que tinha o poder duma criança

entre as coisas e mim havia vizinhança

e tudo era possível era só querer

Ruy Belo, *Homem de Palavra[s]*, Presença, 1999

### **Bucólica**

A vida é feita de nadas:  
De grandes serras paradas  
À espera de movimento;  
De searas onduladas  
Pelo vento;  
  
De casas de moradia  
Caídas e com sinais  
De ninhos que outrora havia  
Nos beirais;  
  
De poeira;  
De sombra de uma figueira;  
De ver esta maravilha:  
Meu Pai a erguer uma videira  
Como uma mãe que faz uma trança à filha.

Miguel Torga, *Obra Completa (Diário I)* Círculo de Leitores, 2001

### **As palavras**

São como um cristal, as palavras.  
Algumas, um punhal, um incêndio.  
Outras, orvalho apenas.  
Secretas vêm, cheias de memória.  
Inseguras navegam:  
barcos ou beijos,  
as águas estremecem.  
Desamparadas, inocentes, leves.  
Tecidas são de luz e são a noite.  
E mesmo pálidas  
verdes paraísos lembram ainda.  
Quem as escuta?  
Quem as recolhe, assim,  
cruéis, desfeitas,  
nas suas conchas puras?

Eugénio de Andrade in *O Coração do Dia*, Assírio & Alvim, 2004

**Presente**

Queria neste poema a cor dos teus olhos  
e queria em cada verso o som da tua voz:  
depois, queria que o poema tivesse a forma  
do teu corpo, e que ao contar cada sílaba  
os meus dedos encontrassem os teus,  
fazendo a soma que acaba no amor.

Queria juntar as palavras como os corpos  
se juntam, e obedecer à única sintaxe  
que dá um sentido à vida; depois,  
repetiria todas as palavras que juntei  
até perderem o sentido, nesse confuso  
murmúrio em que termina o amor.

E queria que a cor dos teus olhos e o som  
da tua voz saíssem dos meus versos,  
dando-me a forma do teu corpo: depois,  
dir-te-ia que já não é preciso contar  
as sílabas, nem repetir as palavras do poema,  
para saber o que significa o amor.  
Então, dar-te-ia o poema de onde saíste,  
como a caixa vazia da memória, e levar-te-ia,  
pela mão, contando os passos do amor.

Nuno Júdice in *O estado dos Campos*, Dom Quixote, 2003

### **Liberdade**

Sobre esta página escrevo  
teu nome que no peito trago escrito  
laranja verde limão  
amargo e doce o teu nome.

Sobre esta página escrevo  
o teu nome de muitos nomes feito  
água e fogo lenha vento  
primavera pátria exílio.

Teu nome onde exilado habito e canto  
mais do que nome: navio  
onde já fui marinheiro  
naufragado no teu nome.

Sobre esta página escrevo

O teu nome: tempestade.

E mais do que nome: sangue.

Amor e morte. Navio.

Esta chama ateadada no meu peito  
por quem morro por quem vivo  
este nome rosa e cardo  
por quem livre sou cativo.

Sobre esta página escrevo

O teu nome: liberdade.

Manuel Alegre, *30 Anos de Poesia*, Dom Quixote, 1997

No final de todas as apresentações, os grupos/pares têm cinco minutos para resumir oralmente o que fizeram, avaliar a sua prestação e verificar de que forma a atividade ajudou no seu processo de ensino-aprendizagem. Seguidamente, preenchem a ficha de heteroavaliação e entregam ao professor (anexo 20).

Este tipo de trabalho cooperativo permite que o aluno processe e consolide mais facilmente a informação apresentada e discutida em

aula, ao mesmo tempo que diminui o afastamento dos alunos mais tímidos.

Tal como nos textos autobiográficos, o texto lírico também se baseia na revelação e aprofundamento do ‘eu’, de tal modo que o ‘exterior’ serve apenas de pretexto para a expressão de sentimentos do sujeito, tecendo considerações sobre um pensamento, exprime emoções e sensações numa atemporalidade da mensagem. Relativamente à terceira sequência de aprendizagem, a nossa escolha recai sobre Almeida Garrett (nomeadamente na obra emblemática do género dramático – *Frei Luís de Sousa*), não só enquanto conteúdo programático a tratar, mas também como pano de fundo para esta sequência de trabalho.

É nosso objetivo que os aprendentes interajam de forma crítica e criativa com o universo do texto dramático, pois permite-lhes a realização de dramatizações e leituras encenadas (como o programa propõe), mas também porque os transporta para um universo linguístico próprio.

Assim, entendemos a leitura dramatizada como uma arte que possui linguagem própria, uma ferramenta pedagógica que, além de ser possível representar também leva à interpretação e à reflexão. Destas, esperamos que os nossos alunos façam leituras mais significativas, que compreendam e entendam o texto literário, que fomentem o gosto pela leitura deste género de texto. O contexto em que trabalhamos foi animador; a turma conta com alunos motivados e participativos, que, ainda assim, apresentam dificuldades na hora de falar de modo adequado no contexto da aula. Este foi o ponto de partida para a intervenção que nos propusemos colocar em prática.

Nesta sequência de ensino, os nossos discentes continuam as suas atividades baseadas nas seguintes competências: leitura encenada e produção escrita. Desde a leitura de cenas da peça *Frei Luís de Sousa*, passando pela visualização e audição das suas próprias leituras os

aprendentes podem formalizar, através do debate e do *feed-back* dos colegas, quais os pontos fortes e fracos das suas prestações.

Nesta atividade, os alunos tornam-se atores e plateia ao mesmo tempo, alternando esses papéis para que todos sejam atores e expetadores. A plateia/expetador da leitura dramatizada é responsável pela fruição do texto lido e cabe-lhe desempenhar o papel de expetador crítico que colabora para o desenvolvimento e aumento da leitura. Após esta atividade, os alunos passam à produção escrita onde revelam as suas mais diversas opiniões sobre o seu desempenho enquanto ‘atores’.

Quando planeamos as atividades preocupamo-nos pois não conseguimos saber previamente a reação dos nossos aprendentes mas, ao mesmo tempo, entusiasmo-nos pois sabemos que, geralmente, estas atividades não são postas em prática na maioria das disciplinas. As nossas expetativas foram superadas a cada aula. O interesse e o envolvimento dos alunos vai aumentando em cada sessão. Desde a primeira aula de preparação, em que falamos das atividades e damos orientações que os seus rostos se entusiasmam. As primeiras questões surgem momentaneamente: “stora, podemos trazer adereços para a representação da leitura dramatizada?”; “se a stora vai filmar, depois podemos por a nossa cena no nosso blog de turma?”; “stora, podemos treinar a leitura em voz alta?”.

De facto, os alunos envolvem-se, participam ativamente, recriam as personagens, à sua maneira, e interagem bastante entre eles. Buscamos apresentar e fomentar a leitura dramatizada como um caminho possível a ser desenvolvido na sala de aula, em especial nas aulas de literatura. Sabemos que ainda há muito a ser pesquisado e discutido e que não existe nenhuma garantia de que esta técnica, ou outras, sejam cem por cento eficazes. Cabe a cada educador investigar a realidade dos seus alunos e decidir, ou não, experimentar a leitura dramatizada em sala de aula.

Resumidamente, a metodologia que escolhemos contribui para tornar mais profícuo o processo de ensino-aprendizagem, permite-nos



repensar e aperfeiçoar o nosso desempenho profissional e as nossas práticas letivas, o que trará, inevitavelmente, consequências positivas em termos de aprendizagem dos nossos alunos. Tentamos sempre que eles orientem as suas escolhas com algo que lhes faça sentido, que os motive relativamente à tarefa que devem desempenhar.

Na nossa ótica, a análise de determinados constituintes do processo de ensino-aprendizagem, tais como o feedback pedagógico, a planificação, o reforço positivo, a diferenciação pedagógica e dinâmicas específicas de aulas, possibilitam a compreensão da importância que os mesmos possuem na prática pedagógica e, mais concretamente, na implicação dos alunos no processo de aprendizagem. São estes constituintes que parecem funcionar como estímulos à aprendizagem e à própria superação de constrangimentos sentidos pelos alunos durante o processo.

Não menos importante é a avaliação que os elementos do grupo devem fazer dos colegas e de si mesmos. A ideia principal reside na troca de ideias e na partilha de opiniões, para que exista uma construção colaborativa de saberes. Este é um processo gradual que torna o aluno responsável, não só pela sua própria aprendizagem, mas também pela dos aprendentes que trabalham consigo.

Em suma, o nosso principal objetivo é que estes ‘leitores’, por exemplo em relação à poesia lírica, sejam, por um lado, sujeitos ativos capazes de perspetivar a leitura de poesia como uma experiência imaginária e, por outro, convoquem para a sua relação com o texto os seus conhecimentos e as suas vivências. Talvez desta forma, eles perspetivem os textos líricos como ‘espécie de espelhos’ que lhe revelem o seu desconhecido ou o seu ‘eu’.

Tal como afirma Júdice (2000, p. 53), “a leitura de poesia lírica não pode passar apenas pelo sentido ou pelo que é dito (percepção intelectual), mas também (e sobretudo) por uma percepção instintiva e sensorial”. Do nosso ponto de vista não deixa de ser interessante que o poema possa ser experimentado, sentido, e não apenas compreendido e

interpretado conceptualmente. Efetivamente, a especificidade dos textos líricos realça um modo próprio de interiorização do ‘eu’, uma atitude subjetiva, mais ou menos emotiva, orientando-se pelo princípio da motivação. A captação do mundo por parte do poeta faz-se através dos sentidos e da relação do ‘eu’ com o mundo.

Estas aprendizagens realizadas relativas às três sequências de aprendizagem proporcionam aos aprendentes desenvolver competências de colaboração, partilha e negociação, responsabilizando-os nas tarefas propostas em aula, tornando-os construtores do seu próprio saber e respeitando os seus interesses e ritmos de aprendizagem. É cada vez mais necessário levar a cabo, com maior frequência, aulas que permitam uma maior interação entre a turma, a fim de auxiliar os nossos aprendentes, acreditando na capacidade que estes poderão possuir na criação de condições para a resolução dos seus problemas e para ultrapassar as suas dificuldades.

De facto, verificamos que a colaboração entre alunos torna-se, assim, um aspeto positivo no contexto de aprendizagem. A competência para pensar criticamente está ligada à análise e avaliação que o aluno faz do seu desempenho e da atividade de grupo através da observação, da comunicação e da reflexão.

Como motivação, na primeira aula distribuímos, aos alunos, o texto “Duas ou três coisas que sei sobre mim” (Caraça, 2008) (anexo 21). Após a leitura do texto, em silêncio, criamos condições para uma leitura expressiva e, conseqüentemente, a exploração do mesmo, realçando as principais marcas do discurso autobiográfico já enunciadas e previamente registadas nos cadernos diários:

- discurso na 1.<sup>a</sup> pessoa;
- predomínio do ‘eu’ presente;
- formas verbais na 1.<sup>a</sup> pessoa;
- presença de pronomes pessoais;
- presença de determinantes e de pronomes possessivos;
- privilégio de linguagem conotativa e emotiva.

Os alunos fizeram o levantamento das principais expressões que comprovam as características do texto autobiográfico: “(...) num belo dia, nasci”; “Devo a minha vida a meus pais”; “Tive uma educação de luxo”; “Tive umas primeiras letras (...) que me deram a certeza”; “Percebi que tentar entender as pessoas era tão fascinante como o penetrar na intimidade da natureza”.

Como trabalho de casa, e tendo em conta o que já tinham posto em prática na aula, pedimos aos discentes que redigissem a sua autobiografia (figuras 20 e 21). Desta atividade resultaram textos muito interessantes e, mais uma vez os objetivos, da competência da produção escrita, foram concretizados.



"Pediram-me para, em jeito de quem se vê ao espelho, fazer a minha autobiografia. Esta coisa de nos vermos ao espelho nem sempre é tão nítida quanto parece e às vezes o que vemos não é bem o que os outros veem em nós. Pois então, vejamos o que diz o meu espelho."

Ricou, Teresa, in Jornal de Letras, Artes e Ideias, nº1012, 15 de julho de 2009

#### Atividade:

- com base nas características linguísticas da autobiografia (utilização de linguagem subjetiva; predominância de formas verbais de primeira pessoa; presença de deícticos; preponderância da função emotiva da linguagem, entre outras), **redige a tua autobiografia**.

Podes, eventualmente, iniciar o teu texto com ou a partir das palavras de Teresa Ricou acima transcritas.

Pediram-me para, em jeito de quem se vê ao espelho, fazer a minha autobiografia. Esta coisa de nos vermos ao espelho nem sempre é tão nítida quanto parece e às vezes o que vemos não é bem o que os outros veem em nós. Pois então, vejamos o que diz o meu espelho.

Pense eventualmente começar por me representar, o meu nome é Teresa Reis. Apesar de não ser um nome muito do meu gosto, tenho orgulho ~~na~~ <sup>nela</sup> e na escolha do meu pai e também por ser um nome libérico. Já sei, sinto-me conectada um pouco ao passado e às respostas que os cientistas ainda não chegaram. Ou seja, como se eu fosse a chave para uma porta do tempo.

Nasci no dia 15 de janeiro de 1999, a minha mãe me fez anos um dia antes de mim e para algumas coisas complicadas no hospital. Desde aí houve uma pista que eu seria uma gata complicada (continuo a acreditar que foi um sinal do Universo).

~~Pode~~ concluir que fiz 16 anos neste ano. Eu estou no décimo ano, ~~mas~~ <sup>no curso de</sup> ~~propriedade~~ <sup>em</sup> Ciências e Tecnologias onde não estou a ter os resultados mais esperados pela minha mãe, a pessoa que deseja ser médica.

Talvez agora seja a hora esperada por vós leitores para desvendarem um pouco das minhas características.


pessoais mais profundas, como por exemplo a distinção da  
 personalidade que eu por norma mostro e aquela  
 personalidade que eu prefiro ter como um mistério.  
 Porquê, perguntam? Bem desde pequena que sempre  
 li eu só, eu mesmo ali onde que por vezes a melhor  
 fomos cuidada e só mostrei estas apostas a  
 pessoas que realmente merecessem que fizesse um esforço  
 para nos conhecerem.\* Se alguém me pedisse para  
 descrever numa palavra eu diria: "complexa". Por norma  
 eu sinto amplificado, sinto as coisas a dobrar e em tudo  
 complico demais. Eu sou confusa, complexa, com padrões  
 bem, e trabalhados. Todavia, na realidade eu só  
 busco a felicidade pelos cantos do mundo. Acreditam  
 que desde criança ouçutei que quando fizesse 16 anos  
 ia ganhar poderes e ser heroína? Eu, óbvia. Pois, gosto  
 de desafios e mistério, amo ser surpreendida e  
 enfrentar as medas, quero mais que tudo ser livre  
 e acima de tudo com memórias e um sentido  
 para cada dia. A personalidade que eu mostro é  
 um pouco um oposto, ~~eu~~ demasiado ambiciosa e  
 fechada em mim mesma.  
 Será assim tão impressionante viver hoje, mesmo  
 amanhã?

Nome: Marta Filipa Nº: 25 Turma: 16.º B

\* São as minhas heranças que quero ficar.


Figura 20 - Texto autobiográfico (Marta)





GOVERNO DE  
PORTUGAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS OURÉM - 120960  
Escola Básica e Secundária de Ourém  
Ano letivo - 2014/2015



Prof.<sup>a</sup> *Manuela Neto*

Português – 10º ano

"Pediram-me para, em jeito de quem se vê ao espelho, fazer a minha autobiografia. Esta coisa de nos vermos ao espelho nem sempre é tão nítida quanto parece e às vezes o que vemos não é bem o que os outros veem em nós. Pois então, vejamos o que diz o meu espelho."

Ricou, Teresa, in Jornal de Letras, Artes e Ideias, nº1012, 15 de julho de 2009

**Atividade:**  
- com base nas características linguísticas da autobiografia (utilização de linguagem subjetiva; predominância de formas verbais de primeira pessoa; presença de deícticos; preponderância da função emotiva da linguagem, entre outras), **redige a tua autobiografia**.  
Podes, eventualmente, iniciar o teu texto com ou a partir das palavras de Teresa Ricou acima transcritas.

Chamo-me Carolina, tenho 16 anos e nasci em Lameira, no dia 5 de Junho. Toda a minha família é de Lameira, mas os meus pais mudaram-se para a Treixosbó 2 anos antes de eu nascer, para ~~que~~ obterem uma melhor qualidade de vida. Vivo com os meus pais e o meu irmão, que tem 4 anos e mais <sup>do</sup> que eu.

Na minha infância, lembro-me que adorava brincar com o meu irmão, fazia tudo o que ele fizesse. Brincava com carrinhos, jogava à bola, andava de bicicleta com ele para, toda a vida, até ao dia em que parti o braço a jogar à bola. Então eu percebi que tinha de parar com aquilo e começar a brincar com bonecas, como as outras meninas da minha idade. Mas, sempre que surgia oportunidade, lá ia eu dar uns pontapios na bola. Estudei do 1º ao 4º em na Escola EB1 de Treixosbó, e foi aí que criei as minhas primeiras amigas, ~~as~~ <sup>algumas</sup> ~~que~~ <sup>ainda</sup> ~~que~~ <sup>que</sup> duram até hoje.

No início da minha adolescência tive algo que me marcou muito, que foi o meu pai ser preso. ~~Pouco~~ <sup>Pouco</sup> dizer que foi o ano mais complicado da minha vida, pois tudo em que acreditava desabou. Tive alguns proble-  
mas na escola, que também me fizeram deixar as notas e a auto-  
-estima, mas com o tempo ultrapassei toda isso, com a ajuda da  
família, dos amigos, mas principalmente de minha mãe.

Figura 21 - Texto autobiográfico (Carolina)

Para a segunda aula, elaborámos um guião intitulado “Relato de experiências / vivências” (anexo 22) que foi pensado e organizado para avaliar as competências da oralidade e escrita respetivamente. Numa

primeira fase os alunos apresentam a atividade oralmente, depois será avaliada a produção escrita dessa mesma atividade. Assim, seriam contempladas três fases distintas:

- 1ª – Planificação
- 2ª – Execução / Textualização
- 3ª – Avaliação

Na primeira fase, propusemos aos alunos que preparassem uma produção oral (regulada), com o máximo de quinze minutos, onde relatassem ‘um episódio’ que considerassem interessante / importante / relevante e que os tivesse marcado na vida. De início, mostraram alguma relutância em se expor, na sala de aula, perante os colegas. Foram surgindo afirmações do género “professora isso é pessoal”; “porque temos de partilhar com os outros, coisas íntimas?”; “não gosto de me expor!”; “nunca fiz nada disto antes, nem sei como se faz”; “sou tímida e vou ficar prejudicada na nota”.

Perante os desabafos, e para que não se gerassem situações de mal-estar na turma, explicámos-lhes que, para além desta competência ter um peso de 25%, na nota final, apesar de estarem em contexto escolar, futuramente, a vida lhes podia reservar situações em que tivessem, obrigatoriamente, que se expor, utilizando a competência da oralidade. A forma como nos relacionamos com os outros influencia a capacidade de relação e imagem da nossa personalidade. Demos-lhes alguns exemplos como: uma entrevista de emprego (em que o desempenho verbal é um dos critérios de seleção dos candidatos), uma declaração pública, um emprego de atendimento ao público e, quem sabe, até um lugar de deputado, e tantos outros em que o requisito básico da oralidade é o saber comunicar e argumentar.

Ao tomarem consciência de que o futuro é incerto e nos pode trazer dissabores, mas também abrir caminhos, os discentes concordaram e, prontamente, surgiram as perguntas “posso falar de coisas que aconteceram na minha infância e até hoje, eu e a minha família nos

rimos quando nos lembramos?”; “já sei, vou falar de um acidente que me aconteceu e, por causa dele, a minha mãe e a vizinha, até hoje não se falam”. Ficámos bastante satisfeitos com o facto de termos conseguido que os alunos se desprendessem de alguns preconceitos que os estavam a inibir de falar.

As apresentações a serem feitas pelos alunos, recorriam ao uso do *Power Point*, como complemento e suporte do seu discurso. Os discentes foram alertados no sentido de que não podiam limitar-se apenas a ler a apresentação e ter em conta o número de diapositivos, visto que tinham o tempo limitado para a sua apresentação.

Na aula seguinte, deu-se início à segunda fase da atividade. No princípio da aula fomos abordada pelos alunos que mostravam a sua inquietude, pergunta-nos se poderiam repetir, caso corresse mal e, também, uma certa ansiedade, querendo que o seu trabalho fosse apresentado em primeiro lugar.

O objetivo estava a ser cumprido: motivar para a prática da oralidade. A nossa intenção é consciencializar os alunos para agirem pelo recurso à fala, em situações de comunicação, criando, assim, momentos formais e informais da prática da oralidade, dado que, segundo Núñez-Delgado (2000, p. 89), inspirado em Hymes (1972) “é apenas através de um trabalho sistemático, explícito e intencional que a competência comunicativa é assegurada”, tendo a mesma lugar no “domínio progressivo de géneros formais e públicos do oral” (Sim-Sim *et al.*, 1997, p. 71).



A aula teve início com a apresentação do relato da Catarina. Recorreu ao quadro interativo para projetar fotos referentes à comemoração familiar, que acontece, todos os anos, desde que é criança, no dia 15 de agosto.

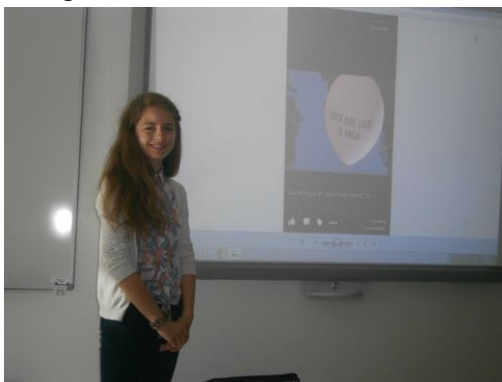


Figura 22 - Relato oral de vivências/experiências - Comemoração familiar (Catarina)

A Carolina também apresentou o seu relato, embora um pouco mais triste, pois teve a ver com um problema de saúde que viveu e, até hoje, ainda guarda o colete que teve de usar durante vários meses.



Figura 23 - Relato oral de vivências/experiências - Problemas de saúde marcantes (Carolina)

A Carolina Tomé empenhou-se e ganhou coragem para falar de um desenho que o seu pai lhe ofereceu, no dia em que celebrou o seu 11.º

aniversário. Na visita à prisão onde estava o pai, recorda este dia com muita emoção e muito carinho.

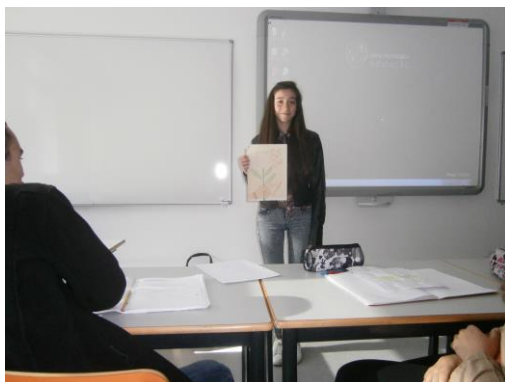


Figura 24 - Relato oral de vivências/experiências - foto de um desenho oferecido pelo pai, presidiário, aquando do seu 11.º aniversário (Carolina)

De forma mais descontraída e à vontade, o Afonso partilhou com a turma a sua cicatriz de uma queda que deu com a bicicleta que o avô lhe tinha oferecido, em criança.



Figura 25 - Relato oral de vivências/experiências - Memória de uma queda de bicicleta e respetiva cicatriz (Afonso)

Na generalidade, e apesar de ser a primeira vez que apresentavam uma atividade deste género, os alunos empenharam-se, valorizavam as suas experiências, de uma forma desinibida, utilizando um vocabulário

requintado e cuidado. Curiosamente, os quatro alunos que apresentaram em primeiro lugar pediram para apresentar uma segunda vez, porque queriam melhorar alguns aspetos que tinham tido noção que não tinham corrido tão bem.

Era necessário que as regras estivessem bem claras para todos. Por essa razão, todos os alunos sabiam que a professora estava a avaliar o desempenho oral e que, para isso, tinha uma grelha de avaliação do domínio da oralidade, pois esta competência vale 25% na nota global final. No entanto, foi agradável assistir aos vários testemunhos e verificar que todos eles fizeram um esforço para se exprimir com adequada correção linguística.

Terminada a atividade, que ocupou duas aulas, os alunos tiveram a oportunidade, numa terceira aula, de passar a registo escrito o que foi o seu desempenho oral. Nesta sequência de aprendizagem, a principal competência visada era a da escrita. Com ela pretendíamos que os alunos aprofundassem a prática da escrita como meio para desenvolver a compreensão da leitura; assim, após o relato oral das vivências e experiências pessoais e de outrem, incentivámo-los a auto-refletir utilizando, para isso, o espírito crítico. Apresentamos, a título de exemplo, oito relatos realizados nesta aula.



Neste relato de vivências irei descrever um episódio que me marcou bastante e ~~que ainda hoje~~ <sup>que continua</sup> presente na minha memória.

Tudo se passou há alguns anos, ~~no dia~~ <sup>em</sup> que eu e a minha família estávamos a passar as nossas rituais férias de verão na praia da Vieira. Não ~~no~~ <sup>em</sup> dia, ~~estávamos~~ <sup>eu e a minha irmã</sup>, que é cinco anos mais velha que eu, queríamos muito ir para a água brincar, mas como ainda estávamos no período de digestão, como ~~eu~~ <sup>meu</sup> avô e os meus pais não nos deixaram ir. ~~Re~~ <sup>Por</sup> momentos mais tarde ~~se~~ <sup>surte</sup> surge uma ideia à minha irmã, ideia essa que marcou este dia. Como crianças que éramos, decidimos ir brincar para a água, mas tudo isto ~~sozinhos~~ <sup>sozinhos</sup>, sem que ninguém se apercebesse.

Enquanto brincávamos, as ondas estavam muito fortes, mas nós, estupidamente decidimos ~~entrar~~ <sup>entrar</sup> mais a dentro, ~~de repente~~ <sup>rapidamente</sup> fomos abalados, pontapeados, esmurrados por uma onda, só me lembro, ~~de~~ <sup>de</sup> ~~depois~~ <sup>de</sup> estar a ser arrastado para a areia e de ver alguém ir buscar a minha irmã. Como deve ser de esperar, não ficámos em bons lençóis, pois tínhamos desrespeitado a autoridade dos nossos pais e pior ainda, o mar encontrava-se muito agressivo o que pôs a nossa vida em risco.

Lembro-me que ficámos de castigo ~~e tudo mais~~ <sup>mas</sup>, o que me fascinou, nesta história, foi o acto heroico dos meus pais, ~~imagino~~ <sup>imagino</sup> que qualquer pai faria isso, mas, para mim, os meus pais serão sempre os meus heróis.

Ap partir deste momento, esperei sempre pelo fim da digestão e só ~~foi~~ <sup>foi</sup> ~~foi~~ <sup>foi</sup> a água quando a bandeira verde do nadador salvador estava na areia.

Diogo  
Relato de vivências

Nº12102D

PNL

Figura 27 - Relato escrito de vivências/experiência (Diogo)

Relato de vivências/experiências → O meu último espetáculo de ballet

A minha memória <sup>feliz</sup> do meu último espetáculo de ballet. Eu esboço abastado esta memória porque foi bastante impactante para mim, tanto fisicamente como psicologicamente.

Isto tudo <sup>foi</sup> passou ~~em~~ <sup>em</sup> 2021, cerca o meu último espetáculo de ballet devido ao meu joelho e ao cansaço que o meu corpo começava a sentir ~~de~~ <sup>de</sup> a exigência ~~que~~ <sup>que</sup> ia aumentando ano após ano. ~~Com~~ <sup>Com</sup> isso e mais da tudo quando o minha mãe me levou para a casa da sua melhor amiga que foi ~~immediatamente~~ <sup>immediatamente</sup> também andava no ballet e era o meu par de dança. Tivemos a nossa coreografia e coreógrafos a coreia, com muitas belezas de ~~por~~ <sup>por</sup> e mais e mais.

O sol foi-se pôr e a noite começava a aparecer que deviamos ir para o espetáculo. Seguimos viagem para o Pine-bale, chegando ~~após~~ <sup>após</sup> minutos. Abaixei a minha mãe ~~finalmente~~ <sup>finalmente</sup> recebendo um "big sock" no meu ouvido. Os minutos, que pareciam horas, foram passando até à hora do espetáculo, tudo correu como planejado. Os passos, a música, a maneira como o meu corpo se movia com a música (...) foi tudo tão perfeito, ~~que~~ <sup>que</sup> me deixou nostálgica pois era o meu último espetáculo. No fim do ~~espetáculo~~ <sup>espetáculo</sup> recebi um envelope branco da grã e ~~de~~ <sup>de</sup> ~~projeção~~ <sup>projeção</sup> ~~de~~ <sup>de</sup> ~~seguida~~ <sup>seguida</sup>, para as mãos da minha mãe.

Tânia, n.º 23 10'8

MANUELA

Figura 28 - Relato escrito de vivências/experiências (Maria)



### Relato de vivências / experiências.

Este relato de vivências irei descrever um episódio que me marcou bastante e continua presente na minha memória.

Tudo começou quando já 12 anos, em 2003, os meus pais organizaram uma grande festa com cerca de cem convidados, porque era o meu quarto aniversário. Eu estava bastante ansiosa e entusiasmada, porque iria receber muitas prendas, mas principalmente porque os meus amigos de longe, que já não via há algum tempo, vinham todos.

No dia, como estava a chover, em vez de ser na rua, tivemos de mudar para a minha cave, e muitos dos jogos que eu tinha preparado, foram impossíveis de realizar. De qualquer maneira arranjámos outras brincadeiras e eu sentia-me muito feliz, como qualquer criança, junta aos meus amigos.

Quando chegou a hora de "soprar as velas" fui para a mesa. Havia um grande bolo à minha frente e estava rodeada por todos. Recorde-me exatamente como me sentia, quando começaram a cantar "Os Parabéns" e comeci a ver toda a gente a olhar para mim, como eu era o centro das atenções, senti-me atrapalhada, talvez pela "pressão psicológica" que parecia que me estavam a fazer, ~~até~~ ~~que~~ ~~a~~ correr, fui trancar-me à chave na casa-de-banho.

Alguns pessoas tentaram convencer-me a sair, mas eu nem sequer lhes abria a porta! Só passados cerca de 20 minutos, a minha amiga mais próxima, Estarina Simões, veio falar comigo. Eu abri-lhe a porta e ela convenceu-me a sair. Não sei se era por termos a mesma idade ou pelos argumentos que deu, mas consegui ~~me~~ tirar daí.

Volti para a festa, muito envergonhada, mas depois a felicidade voltou, sendo que a festa continuou da melhor maneira.

Este episódio apesar de constrangedor tornou-se  
 importante e inquebrável para mim. Por um lado,  
 visto que só a minha melhor amiga, que me  
 acompanha, me perdoei, em quem eu confio desde  
 os meus 3 anos, me conseguiu convencer a sair  
 da casa-de-banho, mostrando-me que eu estava  
 a ver as coisas erradamente. Por outro lado,  
 porque foi um acontecimento ~~que~~ que não me  
 orgulho, pois eu oirei para as pessoas mais  
 próximas como amigas e deixei-me  
 investigar, em vez de ter dado valor ao facto  
 de estarem lá por mim, para festejar o meu  
 aniversário e só me queriam bem.

Carolina 3.  
 10.8.

Figura 29 - Relato escrito de vivências/experiências (Carolina)





### Relato de memórias e vivências

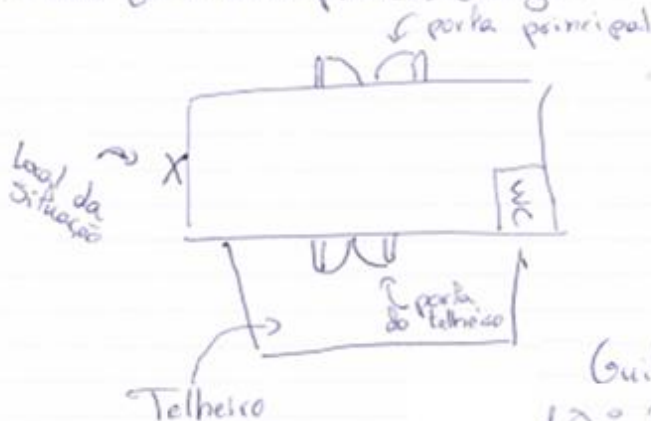
#### ○ meu primeiro castigo.

A memória que eu vou relatar hoje, aconteceu num dia de escola por volta das três da tarde, no intervalo após o almoço, (nessa altura eu frequentava 3<sup>ª</sup> da pré-escolar).

Estávamos no intervalo, no telheiro, atrás da escola, pois estava muito calor. ~~até que~~ <sup>Deu a vontade de urinar</sup> a porta do telheiro, estava fechada. Então, tive de dar a volta e entrar pela porta principal. Quando entrei, a auxiliar estava a lavar o chão e, sem qualquer justificação, não me deixou ir à casa de banho. Então, <sup>quando</sup> ~~quando~~ a vontade aperta, tive de ir urinar ao lado da escola. ~~até que~~ <sup>meu</sup> Apareceram colegas ~~meus~~ e também começaram a urinar. Quando apareceu uma colega de turma e viu a situação, ~~depreendida~~ <sup>depreendida</sup> foi fazer queixa à professora.

No dia seguinte, a professora informou-me <sup>que</sup> eu estava de castigo e ela se sentia bastante desiludida comigo, <sup>parece</sup> ~~parece~~ que esse sentimento era mútuo.

○ meu castigo foi escrever 20 vezes: "não volto a urinar na parede da escola".  
É este foi o meu primeiro castigo.



Guilherme <sup>MMB</sup>  
10 = B N = 17

Figura 30 - Relato escrito de memórias/experiências (Guilherme)

Relato de vivências José N.º 18 bis

O episódio da minha vivência que foi contar para-a há dez anos.

Tinha eu ~~os meus~~ <sup>em volta de</sup> cinco anos, quando se passou este episódio. Revezava-se para mim. Estava na sala a ver televisão e quando ~~quando~~ <sup>tentava</sup> mudar de canal, ~~e não~~ <sup>eu não</sup> que o comando da televisão não tinha pilhas, ~~comecei~~ <sup>comecei</sup> a ver uma imagem verde e não tinha mais das cores, tentei mudar de canal com o comando de DVD. Que foi o meu aponto quando o canal mudou. Eu, muito apertado e curioso, tentei mudar de canal com o comando. Não funcionou mais, comecei a dizer: "deixei", e o canal mudou, de seguida disse "quatro", e o canal mudou novamente. Fiquei parado com bf acateiramente e fui a casa chamar a minha mãe, para ela ver a minha fidelidade. A minha mãe chegou, e quando me comecei a "ordenar" a televisão a mudar de canal, ~~e depois~~ <sup>depois</sup> vez não fui bem-sucedido. Com isto tudo, o meu irmão apertou, vindo do lado de José e vir-se para mim. Rapidamente me apertou do que tinha acontecido ao aparelho.

Nesta situação, sentimo-nos bastante assustados, pois estava mesmo convencido que tinha ~~desaparecido~~ <sup>desaparecido</sup>. Quando relembro este episódio, sempre relembro-o de uma maneira divertida, mas sempre submissivo, foi um episódio bastante cómico.

18/11/18

Figura 31 - Relato escrito de vivências/experiências (José)

O meu relato é sobre o dia em que fui ver wrestling com os meus primos, o meu pai e o meu tio. Aconteceu no dia 19 de Abril de 2008, no Pavilhão Atlântico. Eu tinha 8 anos.

A WWE é a empresa de wrestling mais popular a nível mundial. Todos os anos organizavam uma digressão pelo mundo que contava com um espetáculo em Portugal. Eu tinha conhecimento disso e já tinha perguntado aos meus pais se podiam ir ao que eles responderam que era impossível.

No entanto, no dia de anos do meu primo, em Março, ele recebeu dos meus pais e dos meus tios um bilhete para o espetáculo. Eu e o meu primo mais velho não queríamos acreditar que o "pato" ia ver wrestling e ir tão cedo. Mas os meus pais acabaram por ranciar que também tinham comprado para nós dizendo que era uma presente de Páscoa. Não podíamos acreditar que íamos ver os nossos lutadores preferidos ao vivo.

Então, no dia 19 do mês seguinte, seguimos para Lisboa, para o Parque das Nações. Juntámos-nos cedo no centro comercial Vasco da Gama e à hora de início do espetáculo entrámos no Pavilhão Atlântico e tudo correu bem.

Afonso  
Nº2 10ºB

Relato de vivências/experiências

Figura 32 - Relato escrito de vivências/experiências (Afonso nº2)

Relato de Memórias / vivências

A minha memória decorreu ~~no~~ durante o ano de 2004, quando eu tinha apenas <sup>10</sup>10 anos.

Esse ano foi muito difícil para mim depois de imigrar, vindo de França.

Quando fui para a escola, não consegui fazer amigos devido a não saber falar Português. Passava os intervalos sozinho a observar os outros brincarem, sem conseguir falar com eles nem ter coragem para tal.

Superei esta fase em 2006, quando já tinha aprendido a falar e <sup>a</sup>conhecer as pessoas. Consegui comunicar pouco a pouco com os meus colegas e assim estabelecer amizades que mantenho até hoje.

Eu penso neste momento da minha vida como uma experiência que me fez mudar, para tentar ser aquilo que os outros queriam que eu fosse, ~~duma maneira que não prejudicasse~~

Fábio  
10.º B

Figura 33 - Relato escrito de vivências/experiências (Fábio)

#### 6.2.4 Considerações sobre o envolvimento dos alunos

Durante a apresentação dos vários trabalhos, os alunos foram avaliados no desenvolvimento, seleção e rigor da informação apresentada, bem como na compreensão da obra selecionada (*Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett), na competência de análise e na interpretação. No parâmetro da comunicação foram avaliados a clareza, a correção, a estrutura do discurso e o registo de língua (anexo 23).

### 6.3 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DESENVOLVIDO

Desde sempre que os professores sabem que têm influência no comportamento dos seus alunos. De facto, ensinar é, por definição, uma tentativa de influenciar a aprendizagem e o comportamento dos alunos. Várias dezenas de investigações (...) permitem afirmar que o que os professores fazem na sala de aula é, sem margem para dúvidas, o principal factor extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso e que nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem.

(Lopes & Silva, 2010, p. 14)

A relação ensino-aprendizagem é linear. Assim, sempre que há ensino, deve haver necessariamente aprendizagem. Para que tal se concretize, o professor assenta a sua prática conjugando os saberes científicos, pedagógico-didáticos, organizacionais e técnico-práticos. Para que haja um ensino de qualidade, é fundamental que o professor conheça bem os conteúdos que leciona, bem como os seus alunos e os processos de ensino-aprendizagem. É expectável, de igual modo, que possua um gosto pelo ensino de modo a envolver os alunos, que suscite a sua motivação para os conteúdos, fornecendo regularmente feedback útil e adequado, de modo a que cada aluno avance progressivamente através do currículo, estimulando-o, inspirando-o e implicando-o na aprendizagem.

É, pois, no ES que estão equilibradamente interrelacionados o saber, o saber/fazer e o saber/ser, garantindo de forma complementar a realização integral do indivíduo, a construção de conhecimentos

básicos, com vista não só ao prosseguimento de estudos ~~ou~~ como também à inserção dos alunos em contexto para formação profissional, contribuindo deste modo para a sua maturidade cívica e sócio afetiva.

Seguindo esta linha de pensamento, consideramos que, ao longo do nosso percurso profissional, no nosso desempenho docente, sempre mostramos preocupação em manter uma adequada postura profissional que possa auxiliar no desenvolvimento dos nossos alunos. Acreditamos ser necessário prepará-los para a vida e para o mundo quotidiano; tal compromisso é conseguido pelo recurso a uma pedagogia apropriada que incentive e leve ao desenvolvimento do raciocínio ou seja, procuramos organizar o processo de ensino-aprendizagem em função do perfil específico dos nossos jovens/alunos, criando situações que os induzem a pensar e articular conceitos e realidades que privilegiamos no decorrer das aulas.

O modo como desenvolvemos o nosso trabalho tem uma finalidade concreta e direcionada. Assim sendo, a partir da planificação:

- selecionamos os conteúdos a abordar;
- organizamos o tempo e o espaço escolar;
- orientamos as atividades dos alunos;
- definimos instrumentos de avaliação;
- indicamos as intenções educativas e as conceções de aprendizagem que orientam os nossos discentes.

Na nossa ótica e através da observação das nossas práticas escolares, tentamos encontrar evidências da presença de elementos das várias teorias pedagógicas, inseridas de forma coerente, intencional, resultando das trocas com os colegas de profissão, de prescrições dos livros didáticos, dos cursos de formação e de soluções empíricas geradas no dia-a-dia da sala de aula.

[S]e a reflexão for realizada em grupo (...) promove-se o trabalho em equipa, uniformizam-se critérios de avaliação, discutem-se estratégias de

cooperação, de diferenciação pedagógica o que permite uma aprendizagem conjunta que se repercutirá na qualidade da relação educativa e na reconceptualização do saber profissional”, pois “não é com a experiência que se aprende; mas com a reflexão sistemática sobre a experiência. (Cavaco, 2004, p. 51)

Na perspectiva dos teóricos que temos investigado, não existem fórmulas mágicas, nem receitas ou soluções exatas a serem seguidas para que possamos garantir que os nossos alunos aprendam. No entanto, o que nos dizem é que existem alguns pressupostos importantes, que necessitam ser considerados no processo de ensino-aprendizagem e que ajudam a refletir sobre os procedimentos a implementar, para que a aprendizagem aconteça, já que para Postic (1991, p. 60) “Só um compromisso simultâneo do professor e do aluno permite o êxito”.

Para definir o ensino e a aprendizagem, alguns autores propõem a interação entre esses dois conceitos, mostrando que o ensino não deve ser separado da aprendizagem; significa que se há ensino deve haver aprendizagem. Esta ocorre dentro dele e através da sua ação, do pensamento que o guia. Por mais que um professor se esforce é difícil ‘incutir’ conhecimento na cabeça do aluno, se este não quiser assimilá-lo. Pela mesma razão dizemos que uma pessoa aprende quando ela muda a sua maneira de agir, de pensar e de ser, quando passa a ter atitudes diferentes. Assumir atitudes positivas e, por associação, comportamentos mais apropriados, que levam a um envolvimento com determinação, é certamente mais importante do que a aprendizagem de qualquer conteúdo, melhor dizendo, atitudes positivas são determinantes para a aprendizagem, ou seja, aprender depende do envolvimento dos alunos.

No processo de ensino-aprendizagem, vários são os fatores que interferem nos resultados esperados: as condições estruturais da instituição de ensino, as condições de trabalho dos docentes, as condições sociais dos alunos, os recursos disponíveis. Outro fator é o



de as estratégias de ensino, utilizadas pelos docentes, serem pensadas e implementadas de forma a sensibilizar (motivar) e envolver os alunos no ‘ofício’ de aprender, deixando claro o papel que lhe cabe.

O professor, enquanto responsável pelo processo educativo, é também ele um indivíduo em permanente desenvolvimento pessoal, social e profissional. Daí que o principal objetivo do seu desempenho seja formar alunos, através do desenvolvimento da sua personalidade, torná-los conscientes das suas ações e atentos às consequências dos seus atos, conseguir que aprendam a conhecer-se melhor a si mesmos e aos outros, “fomentar a cooperação, a autoconfiança e a confiança entre colegas, com base no conhecimento da forma de agir de cada pessoa e beneficiar das relações e laços que estas podem proporcionar” (Araújo & Arantes, 2007, p. 49). Através deste enfoque do papel do professor, conseguimos que, das propostas de atividades, apresentadas aos nossos discentes e desenvolvidas em trabalhos de pares, resulte uma maior cooperação, aconteça uma troca de experiências e partilha de saberes entre os vários elementos.

O professor deverá, também, ter em consideração a ideia de que, para educar é preciso que exista da parte do aluno um “conhecimento psicológico profundo, uma capacidade evoluída de aceitar o outro, de o compreender e de se colocar no seu lugar para descobrir o momento exacto em que é necessário dar-lhe a mão e aquele outro em que é preciso retirar-lha” (Fernandes, E. , 1990, p. 183), sendo que tal só é possível através do nível e da qualidade da relação pedagógica. É por isso que, relativamente ao ‘saber fazer’ e ao profissionalismo, se podem acrescentar determinadas características pessoais do professor, entre as quais sobressaem o saber ouvir e a motivação.

[A] disponibilidade (capacidade de ouvir e entender sem deixar de ser crítico), a aproximação amistosa e respeitosa (por exemplo, cumprimentar e falar com o aluno em contextos exteriores à escola e à aula) e, muito



especialmente, a capacidade de criar um clima de bem-estar e de humor (onde o aluno se possa rir e, ao mesmo tempo, sinta incentivo para trabalhar). (Amado *et al.*, 2009, p. 79)

Alertamos, deste modo, para a necessidade de um equilíbrio entre a arte da motivação e um profundo conhecimento científico, pois, para um ensino de qualidade, como já tivemos oportunidade de afirmar, um professor deverá conhecer bem os conteúdos que ensina, os seus alunos e os processos de ensino-aprendizagem, mas deverá, de igual modo, possuir um gosto pelo ensino que possibilite o envolvimento dos alunos, a sua motivação para os conteúdos, estimulando-os e inspirando-os para a aprendizagem.

Já que o desenvolvimento profissional é o objeto principal da nossa profissão, invocamos Cury (2007) que enfatiza a importância do papel do professor no desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

[O]s professores não são valorizados socialmente como merecem, não surgem nos noticiários que passam na televisão, vivem no anonimato da sala de aula, mas são os únicos que têm o poder de causar uma revolução social. Com uma mão escrevem no quadro, com a outra movem o mundo, pois trabalham com a maior riqueza da sociedade: a juventude. Cada aluno é um diamante que, bem lapidado, brilhará para sempre. (Cury, 2007, p. 99)

Verificamos na generalidade, que os alunos com quem trabalhamos têm potencialidades, bom aproveitamento e um potencial de desenvolvimento para aprenderem e desenvolverem competências em diversos domínios. Temos em atenção a falta de motivação verificada no início do trabalho que com eles desenvolvemos. Em consequência valorizamos o saber e a compreensão das matérias, recorrendo a estratégias que contemplem os seus interesses e a sua forma de ser e estar. Encontramos em Agostinho Monteiro (2004) a justificação para

esta via por que optamos, ou seja, damos atenção às particularidades de cada aluno, quando abordamos os conteúdos programáticos.

[A] função de um professor não está circunscrita aos objectivos da sua matéria de ensino. Concorre para a realização dos objectivos comuns a um ciclo de estudos e dos fins gerais da educação. Exerce sobre os educandos que lhe são confiados uma influência geral e permanente. Ou seja, mais do que apenas instruir, um professor ou professora forma, educa. Instrução e educação são as duas faces indissociáveis da função docente (...). Assim, um profissional de educação não é apenas um profissional da instrução nem de qualquer educação, é profissional do direito à educação. (Monteiro A. , 2004, pp. 12-15)

Os professores devem investir com firmeza no ‘saber pensar’, a partir de ponderações críticas e significativas. Podemos dizer que, na escola, a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Por essa razão, justifica-se a existência de tantos trabalhos e pesquisas na área da educação dentro dessa temática, os quais procuram destacar a interação social e o papel do professor mediador, como requisitos básicos para qualquer prática educativa eficiente.

Entendemos que cada ser humano, ao longo de sua existência, constrói um modo de se relacionar com o outro, baseado nas suas vivências e experiências. Dessa forma, o comportamento diante do outro depende da natureza vivencial, dos afetos, bem como da cultura que o constitui enquanto ser social. Nessa perspectiva, é de fundamental importância considerarmos que a sala de aula é um espaço de convivências e relações heterogêneas sustentadas em ideias, crenças, afetos e valores. É um espaço de aprendizagem conjunta e colaborativa, que permite ao docente avaliar e compreender quais as dificuldades que

os alunos apresentam e que os impossibilitam de ter um melhor rendimento ou mesmo de alcançar sucesso escolar. A avaliação permite, posteriormente, criar soluções baseadas na concretização da melhoria da relação aluno/professor e do enriquecimento da interação social por forma a atingirem os dois objetivos do processo de ensino-aprendizagem: promover a melhoria do sucesso escolar do aluno e desenvolver a sua autonomia.

Por considerarmos que o saber se constrói pelo recurso a métodos de trabalho e a estratégias adequadas (observação, experimentação, análise de documentos, etc.), fomentamos a prática destas estratégias, não nos limitando apenas ao uso do manual. Reconhecemos que a experiência é um caminho para chegar ao conhecimento. Logo, criação, trabalho e experiência, pela sua ação conjunta resultam em aprendizagem. O saber está, pois, intimamente ligado ao saber fazer; fazendo, experimentando, o aluno aprende, constrói conhecimentos e, em simultâneo, desenvolve competências. Woods (2001) reflete sobre as diferentes formas de ensinar e enfatiza a necessidade de criar condições para que o aluno se integre no contexto real e ao confrontar-se com a realidade, descobre-se a si próprio no seu *holos* – pensamento, experimentação, imaginação, criatividade.

[O] facto de o professor proporcionar formas de ensino diferentes, mudando o contexto e em vez de ser em sala de aula ir até ao recreio, aos corredores da escola, entre outros, fará com que o processo de ensino-aprendizagem tenha mais sucesso (...) os desafios colocados por parte do professor são importantes, o que irá facultar aos alunos mais ferramentas para que exista mais imaginação, estimulação, criatividade e ainda criar vínculos emocionais entre ambos. (Woods, 2001, p. 45)

Sem dúvida que todos os fatores apresentados anteriormente nos mostram que, se os professores mostrarem interesse e preocupação

pelos alunos, a sua ação refletir-se-á no empenho e sucesso dos discentes, pois a motivação será maior e a necessidade e curiosidade de novas aprendizagens aumentará. Tudo isto vai influenciar para que o clima de sala de aula seja o mais saudável possível. A confirmar, Mata & Rosa (2012, p. 420) referem que “o autoconceito, a motivação e a desempenho dos alunos é influenciado pela qualidade, quantidade e direções das relações entre professores e alunos.” De salientar é, também, o facto de os professores mostrarem a necessidade de conhecerem as realidades dos seus alunos, sob várias perspetivas – a social, a económica e a pessoal, dando ênfase à complexidade das relações, abordando e tratando os alunos de uma forma única e especial. Estes aspetos são fundamentais para um bom funcionamento do processo de ensino-aprendizagem. O papel do professor é fundamental na promoção deste bom ambiente pois, ao proporcionar um clima positivo, a autoconfiança dos alunos aumenta, assim como a sua autoestima. O saber ouvir, o expressar-se, o emitir uma opinião por via do diálogo, argumentar, trocar vivências e as formas de aprendizagem assim como o assumir responsabilidades resultam de enfoques pedagógicos apropriados que levam a uma melhor aprendizagem. Não deixa de ser relevante que, ao mesmo tempo, sejam desenvolvidas aptidões na forma de controlar os comportamentos dos alunos, assim como diversificar os instrumentos de trabalho, o género de documentos, de conteúdo e nível de dificuldade, pois, só assim é possível ir ao encontro dos seus perfis de aprendizagem, adequar-se às diversas situações e contextos, como os já utilizados, pelos nossos aprendizes.

Na qualidade de docente, sabemos que não existem soluções automatizadas, nem receitas a serem seguidas para que os professores possam garantir que os seus alunos, cada vez mais heterogéneos, aprendam. Mas, existem alguns pressupostos importantes que devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem e que podem auxiliar na reflexão sobre como proceder para que a aprendizagem aconteça.

Procurando responder aos desafios emergentes, Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão (2004) prepararam um estudo internacional com o intuito de elencarem os saberes essenciais ou competências do cidadão do novo milénio. Os cinco saberes propostos nesse relatório foram resultado de uma resposta ao rápido desenvolvimento científico/tecnológico que conduziu, por sua vez, à introdução de novas formas de pensar e a uma relação estratégica com o conhecimento, a saber:

- (i) aprender a aprender, ou seja, mobilizar estratégias para organizar a informação e adquirir conhecimento;
- (ii) comunicar adequadamente, ou seja, ser capaz de utilizar diferentes suportes para falar com os outros;
- (iii) cidadania activa, ou seja, ser responsável pessoal e socialmente;
- (iv) espírito crítico, ou seja, ter uma opinião própria reflexiva, fundamentada e ponderada;
- (v) resolver situações problemáticas e conflitos, ou seja, mobilizar competências e saberes para ultrapassar as situações difíceis.

(Cachapuz, Chaves & Paixão, 2004, p. 90)

De acordo com estas ideias, vemos que o papel da escola e do professor ajudam a compreender melhor as relações que existem entre o professor, o aluno e o ato de ensinar. A complementaridade entre o ensino de conteúdos científicos e conteúdos de formação ética dos educandos dão testemunho da necessidade fundamental do respeito por si e pelo outro, é intrínseca a uma prática docente integral. Por esta razão, consideramos que os registos de observação dos alunos, em contexto de sala de aula e a disponibilização de materiais de trabalho diversificados são fundamentais para permitir a diferenciação dessas

atividades e a articulação entre os saberes. Almeida & Grubisich (2011) sustentam que o ensino e a aprendizagem se interligam, através do conhecimento.

[S]e o ensino é a relação que o professor estabelece com o conhecimento, a aprendizagem ao contrário é a relação que o estudante estabelece com o conhecimento e, portanto, é nela que a mediação se efetiva: pela superação do imediato no mediato. (Almeida & Grubisich, 2011, p. 72)

Vemos, portanto, como o processo de ensino-aprendizagem compreende ações conjuntas e complementares do professor e do aluno, onde este último, através dos métodos criados pelo professor, é estimulado a assimilar, consciente e ativamente os conteúdos e aplicá-los de forma independente e criativa nas várias situações escolares e na vida prática. O ato de ensinar e aprender não se regula somente quando o professor ‘debita’ a matéria e o aluno automaticamente reproduz mecanicamente o que ‘absorve’. Quando a aprendizagem na sala de aula é uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo, que lhe traz autoconfiança e que o leva a sentir-se como alguém capaz. Ganha autonomia e desenvolve autoestima. É assim que devemos agir para conquistar os nossos alunos, torná-los ativos e participativos no processo de ensino-aprendizagem, ensiná-los a pensar, ao mesmo tempo que tentamos reforçar a motivação para aprender.

Baptista (2005) realça a importância do professor na motivação dos alunos.

ser professor é dar de si ao outro e simultaneamente guardar um pouco do outro em si, porque o saber que nos é trazido por outra pessoa traz a imprescindível marca do

humano. Chega-nos temperado pelo afecto, pela memória, pela experiência vivida. (Baptista, 2005, p. 62)

Efetivamente, para ser um verdadeiro agente educativo devemos entregar-nos e dedicar-nos ao ‘outro’ para que daí venham as vantagens do que queremos ‘colher’.

Em suma, pretendemos que o ‘como ensinar’ facilite a aprendizagem dos alunos, promova relações interpessoais positivas e de interajuda, já que o grande objetivo da educação é sempre o de assegurar o desenvolvimento integral do ser humano e o seu sucesso. Por essa razão, consideramos que o facto de promovermos o desenvolvimento de estratégias que respeitem o perfil dos alunos bem como os seus interesses, ajuda na perceção dos conteúdos. A tarefa do preenchimento de quadros-síntese, adaptados por nós, para que o aluno, após a exposição oral, possa retirar os seus próprios apontamentos, de forma a reunir material de avaliação constitui a metodologia utilizada na temática relato de experiências/vivências e também na escolha e análise de poemas/poetas do século XX (anexo 20).

De acordo com os conteúdos a lecionar, pedimos a participação dos discentes, bem como o assumir de responsabilidades para que, de certa forma, eles se sintam envolvidos no processo-aprendizagem pois ensino e aprendizagem estão interligados. Conhecer os discentes, pensar e organizar estratégias de ensino adequadas, comunicar com clareza os conteúdos curriculares, propor uma avaliação que os leve a identificar os erros e a ultrapassá-los, é o nosso papel, enquanto mediadora, a nível da pedagogia e didática, de conhecimentos e saberes. De novo convocamos Baptista (2001) pois, de uma forma pertinente, ele ilustra o quão imprescindível e desafiador é o poder do professor-educador.

[N]em mesmo os mais avançados produtos da tecnologia, por muito úteis e necessários que sejam, poderão sobrepor-se à lição que nos é dada pelo gesto, pelo olhar e pela palavra daquele que se dispõe a

testemunhar um conhecimento temperado pela memória do vivido, pelo sentimento e pela razão. Pela subjectividade, portanto [do professor]. (Baptista, 2001, p. 21)

Reconhecemos que o docente enquanto educador tem o poder de influenciar a personalidade dos jovens em formação, bem como a capacidade de avaliar as aprendizagens trazendo consequências que podem ser decisivas para o desenvolvimento da personalidade e vida de cada um – uma aprendizagem da autoavaliação, um aproveitamento do erro para a reformulação da caminhada feita, visando eliminá-lo.

Concluimos, pois, com a ideia de que educar é criar condições e possibilidades para construir conhecimento, sendo que a verdadeira aprendizagem exige que os educandos se vão transformando. Neste caso, ser professor não pode limitar-se apenas a transmitir o saber, é também, facilitar e orientar a aprendizagem, despertando o interesse e apoiando os alunos na prática da interação, da colaboração para resolverem os problemas com os seus pares, para partilharem os conhecimentos que vão construindo individualmente e as experiências que vão realizando. Estão, portanto, presentes os quatro eixos que Delors *et al.* (1996) defendem para a educação: o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber estar ou conviver.

Deste processo e, como se pode observar pelo preenchimento da grelha de registo (anexo 23) houve três alunos que não apresentaram nem o trabalho oral nem o escrito. Depois de questionados, apercebemo-nos que estes se encontram desmotivados, relativamente à área (Ciências e Tecnologias) pela qual optaram no 10.º ano. Estão, inclusivamente, a ponderar mudar de escola e de área.

Antes de passarem ao processo da escrita, recomendámos-lhes que tivessem em atenção algumas normas: diferenças entre o código oral e o código escrito; coerência e coesão. A elaboração de uma mensagem implica dar atenção às características diferentes da fala e da escrita.



Desde logo, a diferença fundamental encontra-se na forma de transmitir essa mensagem. Algumas das diferenças entre o uso oral e o uso escrito da língua derivam do facto de ao primeiro se associar, tendencialmente, um registo informal e ao segundo, um registo formal. No entanto, a escrita, sobretudo ao nível do texto literário, pode por vezes reproduzir as características típicas do discurso oral. Do mesmo modo, a oralidade, no seu registo formal, aproxima-se das características que geralmente se associam à escrita.

Na nossa ótica, a oralidade, a leitura e a escrita estão presentes no quotidiano de forma articulada, logo, uma contribui para o desenvolvimento da outra. Diante disso, uma das principais tarefas da escola é fazer com que todos os educandos tenham o conhecimento e domínio das múltiplas funções da linguagem, ocorrendo em diferentes manifestações cujo objetivo é a ação da comunicação entre as pessoas. Para desenvolvermos as competências mencionadas, utilizamos diversas estratégias, tais como leituras dramatizadas de cenas da obra Frei Luís de Sousa, atividades de expressão oral, leitura expressiva de textos, atividades de escrita criativa, resolução de questionários, etc.

Partimos do pressuposto que a competência da oralidade, da leitura e da escrita ganham papel preponderante no processo de apropriação de conhecimentos e na transmissão de saberes. Por esta razão, a escrita e o oral constituem os dois grandes domínios do ensino da língua materna e constituem-se como duas formas de expressão de sentimentos, experiências e necessidades. Contudo, ambas as formas de linguagem apresentam diferenças significativas, apesar de existir uma relação entre as duas, no que se refere à sua aprendizagem. A linguagem escrita possui características distintas da linguagem oral, nomeadamente no que se refere à função, à forma e à maneira como se apresenta. Para dar continuidade a esse processo recomendamos que se apoiassem no manual – *Entre Margens 10* (páginas 275, 280 e 281) –, a fim de sistematizar essas características, no que à escrita concerne.

[A] comunicação é feita à distância, os enunciados são planejados e devidamente estruturados. Recorre-se à pontuação e à descrição dos gestos e dos movimentos, entre outros. Utilizam-se nomes e adjetivos para nomear e caracterizar os seres, devido à ausência de um contexto comum compartilhado pelo locutor e pelo recetor. Devem utilizar-se frases subordinadas, bem construídas, utilizando um léxico variado, evitando a repetição de palavras e respeitando as normas morfossintáticas.

Do mesmo modo, entendemos ser de evidenciar a nível da construção do texto, a importância e da coerência e a coesão; nesse sentido, recuperamos o étimo latino de texto, a qual provém do latim *textu*, que significa “tecido, entrelaçamento”. Tendo em conta esta origem etimológica, nunca devemos esquecer que o texto resulta desta ação de tecer, de entrelaçar unidades que formam um todo inter-relacionado. Podemos, pois, definir texto como um conjunto de enunciados (orais ou escritos) relacionados entre si que formam um todo com sentido.

A coerência e a coesão são dois princípios básicos de estruturação de um texto. Dizemos que um texto é coerente, quando as ideias que pretende transmitir estão de acordo com o conhecimento que cada locutor e interlocutor têm do mundo. Para que haja coerência textual é ainda necessário que o texto apresente progressão temática e continuidade semântica, isto é, que as ideias vão evoluindo e entre elas haja ligação.

Assim, a progressão e a continuidade complementam-se. A primeira verifica-se quando há introdução de informação nova relativa a um tema central, assegurando que o texto não se limita a repetir indefinidamente o que já foi exposto. A segunda garante a existência de um fio condutor. Desta forma, o tema central e unificador desenvolve-se progressivamente, nos seus múltiplos aspetos.

Num sentido mais abrangente, entende-se por coerência a propriedade textual que assegura a ligação entre o texto e o mundo (real ou imaginário); a coesão é o conjunto de processos que, recorrendo a determinados grupos de vocábulos ou classes de palavras, permite fazer um texto a partir de um ‘puzzle’ de frases soltas (ou mesmo uma frase a partir de palavras soltas).

### **6.3.1 Processo desenvolvido – desafios**

Os professores desempenham um papel importante na escola, tendo a responsabilidade de formar jovens para que venham a ser cidadãos ativos. Para tal, consideramos fundamental que o professor seja o orientador dentro da sala de aula, lançando desafios aos alunos de modo a que estes construam o seu próprio conhecimento. Como afirma Isabel Alarcão “A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência de cidadania” (Alarcão, 2001, p. 18). Neste contexto, os professores são responsabilizados pela formação de jovens/cidadãos ativos, nela se implicando.

Por outro lado, também a mudança concetual da sala de aula pretende que o professor seja o orientador e leve os seus alunos a descobrir alguma coisa, abrindo, por exemplo a abordagem dos conteúdos temáticos às novas tecnologias, levá-los a ter contacto com a realidade, lançando-lhes desafios de modo a que possam ir ganhando autonomia, desenvolvendo competências que lhes permitam enfrentar as dificuldades conscientemente, tomando decisões e, assim, neles o espírito crítico desperte.

Ao longo deste nosso trabalho temos referido que, nos nossos dias, o ensino deixou de ser considerado uma transferência de informação, recorrendo simplesmente à memória dos alunos, não estimulando as suas capacidades de aprendizagem. O modelo de aprendizagem autorregulada defende que a tarefa mais importante do professor deve

ser a de promover a responsabilização dos alunos pelo seu processo de aprendizagem.

Existindo, hoje, outras formas de ensinar e aprender, o papel do professor deixa de ser o de um mero instrutor e o dos alunos o de meros recetores de informação. De acordo com Leandro Almeida (2010, p. 76), “competê ao professor criar condições que mobilizem o aluno para uma aprendizagem que apele à descoberta, à análise e resolução de problemas, partindo de conhecimentos e experiências prévias dos alunos”. Foi, nesta linha de pensamento, no ‘aprender a aprender’, que colocámos alguns desafios aos discentes com os quais trabalhámos, incitando-os a procurar, a partir da sua maneira de ser e estar, uma construção de novos conhecimentos com sentido para a sua vida.

Partindo dos seus objetivos pessoais e específicos, (definidos pelos próprios no início do ano letivo), tentámos que eles tivessem um papel ativo nas suas ações/reflexões, que utilizassem, eficazmente, as suas qualidades, as suas experiências, os recursos pessoais para desenharem os seus processos de aprendizagem.

Quando na aula, os fazemos refletir sobre os seus procedimentos e as suas produções pessoais, tais como debates, leituras dramatizadas, análise de poemas, relatos de experiências, reflexões orais e escritas, estamos a promover a autoaprendizagem. Por outro lado, quando lhes pedimos para comparar tarefas e, a partir da sua natureza e da forma como as organizam, extrair regras, estratégias, construírem conhecimentos eficazes, para lerem ou escreverem textos, concluímos que esta forma autónoma de gestão das suas tarefas e aprendizagens os faz aprender a aprender e, ao mesmo tempo, ajuda-os a construir os seus processos cognitivos nas suas aprendizagens – a metacognição e a autonomia – dimensões fundamentais para o seu desenvolvimento holístico.

Sempre atenta às dificuldades que o grupo/turma apresenta, tentámos ajudá-los a descobrir um caminho que lhes permitisse tirar partido das suas capacidades inatas e, assim, ir ao encontro da

diversidade, permitindo empenhando-nos que a mensagem chegasse a cada sujeito aprendente, independentemente do seu perfil cognitivo. Ou seja, para que a aprendizagem resultasse, fomos ao encontro dos alunos, fomentámos estratégias diversificadas e eficazes, adequadas às características de cada um. Investimos num ensino adequado ao perfil único de cada aluno e às suas capacidades, induzindo a um envolvimento de acordo com o seu ritmo de aprendizagem.

Na primeira sequência de aprendizagem, para um melhor conhecimento do ‘eu’, aprofundámos a prática da escrita como meio para desenvolver a leitura e lançamos o desafio de, oralmente, os alunos comunicarem e partilharem as suas vivências pessoais. Na segunda sequência, para promover o gosto pela leitura de poesia e de poetas do século XX, de modo a conduzi-los a um melhor conhecimento de si, dos outros e do mundo, desenvolvemos estratégias de leitura para informação e estudo, incentivámos o espírito crítico. Com a terceira sequência de aprendizagem desafiámos os alunos a interagir de forma crítica e criativa com o universo do texto dramático, programando a produção da leitura e da oralidade, promovendo a autorreflexão, projetando a autobiografia para um conhecimento do ‘eu’ e do ‘outro’.

O grande desafio que também se nos coloca, a cada nova oportunidade de ensino-aprendizagem, é o de criarmos as devidas condições para que os alunos aprendam. Para tal, consideramos que é fundamental os professores deterem as competências adequadas a esse processo, tais como:

- informar claramente os alunos sobre as tarefas/atividades e critérios de atuação e envolvimento para atingirem o sucesso na sua realização, ou seja, o valor dos resultados esperados da sua ação;
- promover o uso adequado dos materiais de suporte à realização das atividades/tarefas;

- avaliar o processo implementado, descobrindo as mais-valias e os contratempos, com o objetivo de adaptar as atividades/tarefas às suas necessidades;
- propor a avaliação dos alunos – auto, hetero e co-avaliação – tendo em vista uma contínua e continuada progressão das aprendizagens.

Em síntese, procurando diversificar atividades, estratégias e metodologia, criamos a oportunidade de todos os alunos descobrirem as que melhor se apropriam ao seu perfil, à sua forma de ser e de estar e, assim, damos oportunidades a todos de terem acesso a novas e variadas descobertas, construções de novos conhecimentos, desenvolvimento de novas atitudes e comportamentos. Procuramos contemplar o desenvolvimento holístico dos nossos alunos; com as suas reações, com os seus entusiasmos, com as suas dificuldades, vamos descobrindo novas formas de ensinar, isto é, vamos aprendendo também e aperfeiçoando a nossa profissão.

### **6.3.2 Reflexões conclusivas**

A sociedade de hoje enfrenta, de forma continuada, grandes transformações a nível dos aspetos físicos, sociais e económicos, intelectuais, morais e espirituais. Atualmente, nos contextos educativos, vivem-se situações de desconforto, nomeadamente no que se refere aos processos de desenvolvimento curricular e às práticas de gestão que os unem.

Passar da lógica de ensinar conteúdos, devidamente estruturados em programas – os *currícula*, que o sistema educativo emana –, apoiados por manuais, construídos para uma lógica de aprendizagem específica do(s) contexto(s) em que cada aluno desenvolve um conjunto de competências essenciais – transversais e disciplinares –, de acordo com as suas potencialidades e dificuldades, numa integração complexa de saberes, não é tarefa fácil.

Mais complexa se torna esta integração, em particular, porque pressupõe a existência de um projeto curricular real, construído a diferentes níveis de decisão, com base num trabalho participativo e colaborativo de todos os intervenientes na escola. Pretende-se que esta seja interventiva. Os professores que nela trabalham são, a cada dia que passa, chamados a fazer transformações positivas, a adequar os *currícula* tendo em conta os novos ambientes de aprendizagem com que se vão confrontando ao longo da sua carreira, na maior parte dos casos, incerta e sujeita a uma constante transferência de escolas. A maioria das vezes, muitos professores sentem-se desconfortáveis com as escolhas que são obrigados a fazer, seguindo programas que visam apenas atender a sucessos, deixando de parte a discussão de atitudes, o aprofundamento de conteúdos importantes e as boas práticas de atender às necessidades dos alunos.

Não basta ao professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didáticas e aplicá-las a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra a articulação desses dois elementos na situação concreta de ensino. Há que ser capaz de transformar conteúdos científicos e conteúdos pedagógico-didáticos de acordo com os contextos e os perfis específicos dos alunos.

Na realidade, como resultado de uma investigação implicada na profissionalidade dos docentes, muitos são os autores que manifestam o interesse pela construção do conhecimento profissional e prático, problematizando os seus pontos de vista. Destacamos Ben-Peretz, autora de pesquisas sobre a formação docente e sobre o enfoque das histórias de vida pessoal e/ou profissional dos professores, que apresenta, em 2010, uma análise crítico-reflexiva de nove artigos publicados entre 1988 e 2009. Entre outros autores, encontramos Grossman & Richert (1988), Connelly, Clandinin & He (1997), Tamir (1991), Clarke & Hollingsworth (2002), os quais focam precisamente o contexto na formação do conhecimento do professor como um item fundamental para o bom desempenho docente.

O artigo de Ben-Peretz (2011) – Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? –, independentemente das diferentes formulações propostas pelos mais diversos autores dos textos nele analisados, foca aspetos relacionados com o conhecimento didático do conteúdo, considerado uma componente central e distintiva do conhecimento dos professores. Aos autores selecionados, a autora junta contribuições de Shulman (1986) e de Schwab (1964), nomes que se tornaram emblemáticos neste domínio da formação de professores.

Vários estudos têm vindo a ser feitos no âmbito do conhecimento dos professores e no aprender a ‘ser professor’. Ao analisar a evolução da investigação sobre esta temática, Montero (2016) fala, na videoconferência subordinada ao tema Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios de Educación Primaria. Perspectivas del alumnado y profesorado, no valor de aprender a ser professor e nas implicações que essa profissão acarreta desde o conhecer bem os conteúdos a ensinar, aos processos da formação, ao relacionamento da teoria com a prática pedagógica e a tudo o que tem a ver com aprender a ensinar.

Relativamente ao estudo do conhecimento do professor, Shulman (1986) procura investigar o que o professor sabe sobre o conteúdo a ensinar e como ele transforma esse conhecimento em situações de aprendizagem na sala de aula, configurando um novo conceito – o do conhecimento pedagógico de conteúdo. O trabalho deste autor baseou-se na pesquisa sobre o conhecimento de base para a docência, entendendo-se por ‘conhecimento para a docência’ aquilo que os professores devem saber, fazer, compreender ou professar para tornar o ensino uma das profissões mais prestigiadas e não apenas uma forma de trabalho individual e repetitivo. Referenciado por Ben-Peretz (2011), no seu artigo, este autor, investiga sobre o que sabem os professores dos conteúdos de ensino, onde e quando os escolhem, como e porquê se transformam no período de formação e como são utilizados na sala de



aula. Segundo Shulman (1986), o conhecimento base para ensinar é diversificado; um conhecimento com diversos enfoques e, portanto, sustentado por diferentes saberes e perseguindo objetivos específicos:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral;
- conhecimento do *curriculum*;
- conhecimento dos alunos e das suas características;
- conhecimento do contexto educacional;
- conhecimento dos objetivos e valores educativos.

Para o autor, a originalidade do conhecimento do professor – *teacher knowledge* – pode ser encontrada no conhecimento pedagógico do conteúdo. Por outras palavras, para ensinar o conhecimento do conteúdo, o professor faz a mobilização de um conjunto de saberes, os que o aluno já domina, o conteúdo a ser ensinado, o do contexto escolar, tendo presente os objetivos educacionais, criando, então, o conhecimento pedagógico de conteúdo. Entendemos que o conhecimento de base de Shulman (1986) – *knowledge base* – isto é, o conhecimento para a docência, vai, assim, buscar informação a diversas fontes: à formação académica, aos materiais educativos, à investigação, à aprendizagem escolar, aos próprios alunos, ao contexto, aos fenómenos socioculturais.

Nesta categoria, Shulman (*ibidem*) inclui, para os temas ensinados com mais regularidade numa disciplina, as formas mais úteis de representação das ideias, as analogias, as ilustrações, os exemplos, as explicações e as demonstrações mais poderosos, ou seja, as formas de representar e formular a matéria de modo a torná-la compreensível aos outros. O conhecimento pedagógico do conteúdo inclui ainda a compreensão do que torna a aprendizagem de determinados conteúdos fácil ou difícil: as concepções e pré-concepções que os estudantes de diferentes idades e antecedentes têm na aprendizagem dos temas

ensinados com mais frequência. Se as concepções alternativas dos alunos forem erradas, o professor precisa de conhecer as estratégias mais adequadas para reorganizar a compreensão dos alunos e levá-los a ultrapassar e transformar as suas concepções iniciais.

Quanto ao conhecimento do currículo, Shulman (*ibidem*) considera-o como aquele a que é dada menor ênfase nos programas de formação inicial de professores. Shulman (*ibidem*) refere-se ao currículo como a variedade de programas designados para o ensino de temas e tópicos particulares num dado nível, como a variedade de materiais instrutivos disponíveis, relativos a esses programas, e como o conjunto de características que servem tanto de indicações como de contraindicações para o uso de um currículo particular ou de materiais programáticos em circunstâncias particulares. Espera-se que um professor experiente compreenda as várias alternativas curriculares disponíveis para um determinado tema num dado nível de ensino. Espera-se, também, que o professor conheça os temas, que os seus alunos estão a aprender noutras disciplinas, na mesma altura, e que os possa relacionar com os tópicos que está a ensinar – conhecimento lateral do currículo / interdisciplinaridade. A familiarização que o professor tem com os temas que já foram ou serão ensinados, na sua disciplina, em anos anteriores ou em anos futuros de escolaridade, é considerada como um conhecimento vertical do currículo.

Para Grossman & Richert (1988), cujo artigo é analisado por Ben-Peretz (2011), o conhecimento dos professores é um corpo de conhecimento profissional que abarca tanto o conhecimento das competências e dos princípios pedagógicos gerais como o conhecimento da matéria a ser ensinada. Segundo estes autores, é importante que o professor avalie o seu conhecimento da matéria segundo a perspetiva dos alunos – *potential student difficulties* –, e da sua aprendizagem. Esta última ideia vai na perspetiva de Ben-Peretz (*ibidem*) ao encontro do conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo de Shulman (1986).

No entanto, Ben-Peretz (2011), retomando Schwab (1964), lembra que orientar, regular e certificar estariam ao serviço das funções visando a melhoria da aprendizagem, o processo e o resultado, isto é, a atenção a prestar à diferenciação pedagógica. O autor referenciado por Ben-Peretz (2011) afirma que existem quatro fatores que influenciam a educação escolar e que é necessário ter em conta: o aluno, o professor, o currículo e o meio envolvente ou contexto em que a educação ocorre. No respeitante ao aluno, está em causa a atenção a dar aos percursos de aprendizagem, os quais ajudam a dar mais sentido ao que ele aprende, à promoção de atividades para identificação de problemas, a apropriar-se deles e a mobilizar conhecimentos resultantes das suas vivências e estruturas mentais, com apresentação de formas para resolver esses problemas. No que se refere ao professor, a razão invocada é a de ser o elemento que orienta e facilita a aprendizagem do aluno. Especificando em relação ao currículo, a justificação assenta na orientação e definição das aprendizagens a realizar, sendo a base da planificação da aprendizagem (anexo 24). Já no que toca ao meio envolvente, é pelo facto de exercer influência sobre toda a dinâmica educativa.

Na análise do artigo de Tamir (1991), Ben-Peretz (2011) diz que o autor sugere a diferenciação entre conhecimento pessoal e conhecimento profissional do professor. Este último define-o como sendo o conjunto de conhecimentos e competências que são necessárias para desempenhar com sucesso uma determinada profissão que, no caso concreto do professor, inclui tanto um conhecimento geral como um outro baseado na experiência pessoal de cada um, a que ele chama de ‘paisagem do conhecimento profissional’. Para este autor, à semelhança do que Ben-Peretz (2011) evidencia no artigo de Connelly *et al.* (1997) em estudo, a defesa da prática e da experiência pessoal, que o professor adquire no exercício da sua profissão, condicionam tanto o seu comportamento, como o seu conhecimento profissional – *teacher education pedagogical knowledge*. Com efeito, Ben-Peretz (2011) reconhece que Tamir (1991) considera que se trata de um corpo de

conhecimentos e habilidades, que permitem que um profissional possa atuar com êxito na sua profissão. Assim, o conhecimento não é encontrado apenas na mente, é também no corpo, sendo estes aspetos encontrados nas práticas dos professores. Contudo, embora esteja relacionado com o conhecimento do conteúdo do ensino, o foco de Tamir (1991) é sobre o professor, sobre o seu conhecimento em sala de aula como professor e educador; a conclusão a que chega é que o comportamento real de uma pessoa no seu campo profissional é resultado de uma interação entre conhecimentos profissionais e pessoais.

Por fim destacamos, entre os vários estudos apresentados por Ben-Peretz (2011), o artigo de Clarke & Hollingsworth (2002), para quem o desenvolvimento profissional é entendido como um corpo de atividades sistemáticas que preparam os professores para o exercício da sua profissão ao longo da vida. Esta perspetiva é defendida pelos autores pois eles consideram que, para analisar o desenvolvimento profissional dos professores, é importante conhecer o processo de aprendizagem e mudança dos professores e as condições que apoiam e promovem esse crescimento. O reconhecimento do crescimento profissional, como um processo contínuo e inevitável de aprendizagem (Clarke & Hollingsworth, 2002, p. 947), é sustentado por um modelo cíclico com uma estrutura inter-relacional de desenvolvimento profissional dos docentes com características não lineares, onde a mudança ocorre através da mediação dos processos de reflexão e aplicação baseando-se em quatro domínios fundamentais que integram o mundo dos professores:

- i) domínio pessoal – *personal domain* (conhecimentos, crenças e atitudes);
- ii) domínio das práticas – *domain of practice* (experimentação/ vivências profissionais);
- iii) domínio das consequências/impactes – *domain of consequences* (resultados relevantes);

- iv) domínio externo – *external domain* (fontes de informação, estímulo ou apoio). Adicionalmente, este último domínio fornece fontes de informação, estímulo e apoio.

O conceito de desenvolvimento profissional de Clarke & Hollingsworth (*ibidem*) assume, assim, como Ben-Peretz (2011, p. 6) conclui, a mudança ou o crescimento, identificada como aprendizagem, como uma componente natural e previsível da atividade dos professores nas escolas; “it is regarded as a natural and expected component of the professional activity of teachers and schools”. A formação inicial em qualquer profissão, face à complexidade da sociedade global e à rápida evolução tecnológica, é cada vez mais insuficiente para assegurar um desempenho eficaz ao longo da vida. O desenvolvimento profissional, em sentido lato, refere-se ao desenvolvimento de um indivíduo na profissão que exerce. A autora salienta que Clarke & Hollingsworth (2002) indicam que o conceito de aprendizagem profissional continua, e ao longo da vida, tem sido enfatizado por vários autores. O reconhecimento do crescimento profissional como um processo de aprendizagem permite, conforme os autores defendem, a utilização do corpo teórico e de investigação da aprendizagem. Consideram ainda que a mais-valia de um modelo de crescimento (mudança), fundamentado em dados empíricos, reside na sua capacidade de simular especulação, investigação e desenvolvimento no que diz respeito a mecanismos de mudança ainda não explorados ou analisados.

Relativamente ao papel e ao conhecimento revelado pelo professor, na análise que Ben-Peretz (2011) faz do trabalho de Connelly et al. (1997), esta refere-se ao facto do foco do trabalho destes autores ser o conhecimento prático pessoal do professor, que se encontra na experiência do seu passado, no seu corpo e mente atuais e nos seus planos e ações futuras, e que se evidencia na sua prática. É interessante a ideia de que, assim, os professores não aplicam o conhecimento que têm sobre as matérias mas criam o seu conhecimento prático pessoal do

ensino, trazendo em si mesmos o conhecimento necessário para o ensino.

Montero (2005) realça a componente pessoal desta abordagem, ao ser dado um peso substancial às concepções que os professores têm do seu próprio trabalho. Para esta autora “a tarefa do professor é o ensino, desempenhada num contexto institucional, filtrada sempre por algum tipo de teoria explícita ou implícita, desenvolvida no âmbito do currículo, orientada para o maior crescimento educativo dos sujeitos” (*idem, ibidem*, p. 39). Esta tarefa é, para a autora, a meta que deve orientar a formação dos professores. Montero (*ibidem*), na videoconferência, aborda a necessidade de formação inicial de professores como um primeiro passo no desenvolvimento profissional. Reiteramos as suas palavras pois salientamos que a formação de professores deve ter como princípio basilar que o aprender a ser professor é um processo dinâmico que se inicia com a formação (inicial) e se vai construindo e reconstruindo ao longo da vida profissional, a par do desenvolvimento pessoal, da história de vida de cada um.

O modelo inicial de formação não é, na nossa opinião, aquele que assenta num conjunto de princípios e regras que definem o que é ser um ‘bom professor’, mas sim o desenvolvimento de competências, como as que temos abordado ao longo desta reflexão, que conduzem ao exercício de uma reflexividade crítica sobre a prática, possibilitando novos saberes que se vão construindo no decurso da vida profissional e pessoal. Montero (*ibidem*), na videoconferência, explica que a formação é uma ‘necessidade’, entendendo-se por necessidade uma carência a vários níveis: estratégias, utilização de materiais inovadores, métodos eficazes. Em síntese a formação é fundamental para ajudar os professores a procurar estratégias e a tomar atitudes que, ligadas a um *currículo*, a um plano de estudos e a competências básicas genéricas e transversais são a base para um conhecimento profissional eficaz.

## CONCLUSÃO

Na realidade, pensamos que tanto o conhecimento profissional do professor como o seu 'eu' profissional, articulados entre si, se sustentam na dialética teoria/prática, situação esta que induz o professor a assumir-se como investigador. Ou seja, o conhecimento profissional resulta de um acumular de experiências, geradoras de conhecimento, combinando teoria e prática, de acordo com as suas características pessoais e uma forte base experiencial, que se revela na ação, resultando dela e da reflexão sobre a mesma.

Para compreendermos o saber profissional do docente, devemos pensar, em primeiro lugar, que ele é baseado em saberes científicos (que provêm das ciências da educação), dos saberes das disciplinas, dos currículos, e de saberes da experiência pedagógica. Estes saberes, sempre em mutação, exigem da parte do professor uma atualização permanente. Daí se assumir naturalmente em investigador, já que, perante o que na atualidade se exige em matéria de educação, a profissão docente seja pautada por um conhecimento aberto à atualização e construção coletiva e interativa de saberes.

Não duvidamos de que um ensino eficaz seja responsável por levar a uma aprendizagem com sucesso. A eficácia da prática profissional do professor em sala de aula só é possível mediante a criação de um conhecimento profissional, resultante dos estudos de caráter empírico e das generalizações que daí decorrem, independentemente de valores e contextos. Na perspetiva da autora, outrora, ser professor significava ser um técnico que aplicava saberes científicos produzidos por outros, cabendo-lhe o papel de gestor de comportamentos centrado na sua função principal: organizar de forma eficaz os processos de ensino-



aprendizagem em função dos perfis dos seus alunos. Havia uma nítida separação: investigador vs professor. A partir da década de sessenta há uma alteração de paradigma e ao professor passa a ser reconhecido um saber próprio, um aprender a ensinar – ‘aprender a ser professor a partir da prática’.

Reconhecemos a importância da ideia de que a forma como se ensina, ou seja, a aplicação da teoria à prática para o reconhecimento do saber que os docentes possuem sobre a sua atividade (conhecimento prático, pessoal e profissional), onde o *curriculum*, o material e os alunos são muito valorizados, forçosamente se alimenta da reflexão crítica da prática. Assim se gera a dialética teoria/prática complementada pela dialética prática/teoria, aparecendo a figura do professor/investigador que supera, de longe, a do professor/técnico que repete os saberes científicos, os ‘transmite’ aos seus alunos. Importa, pois, que o professor estude o contexto e os alunos – diagnóstico periódico das situações educativas –, para que, mediante a avaliação / análise crítica dos resultados do seu ensino e das aprendizagens dos seus alunos, possa ir reformulando, transformando as condições, os processos com vista a que os alunos possam por eles construir conhecimento. Pugnamos por que o professor não mais se implique na transmissão de conhecimentos e no encaixe desses conhecimentos por parte dos alunos. Empenhamo-nos em envolvê-los a partir dos seus contextos, dos seus interesses, das suas motivações, propondo-lhes desafios que os levem, por eles / em função deles, a (re)construir conhecimentos, a descobrir, a inovar.

Retomamos as questões que nos orientaram ao longo deste estudo e, de uma forma sucinta e objetiva sobre cada uma delas ponderamos sobre a caminhada realizada. Percebemos que existe uma grande preocupação em implementar e fomentar hábitos de leitura/escrita nos alunos, tarefa que se afigura muitas vezes inglória e que se apresenta como uma das maiores batalhas profissionais, pois assiste-se cada vez mais à demonstração de um sentimento dos discentes de resistência à



leitura/escrita, aliadas à existência de elevados níveis de insucesso escolar. Esta preocupação com a literacia, tem sido, como tivemos oportunidade de referir, uma preocupação dos governantes nacionais, internacionais e agentes educativos, e os dados parecem revelar uma tendência de melhoria na postura dos alunos face à leitura e face à sua perceção relativamente à importância da mesma na sua vida escolar.

Relativamente à primeira questão, constatamos uma desmotivação em relação à leitura, cada vez mais sentida; é um sintoma decorrente de todo um conjunto de outros produtos, que requerem menos esforço, aliciantes e disponíveis no contexto social, para os tempos livres. As queixas, as constatações de que as crianças e os jovens não leem, são imensas. Eles realmente não leem e é, para si, uma espécie de castigo obrigá-los a essa atividade (leitura). Por outro lado, as obras recomendadas e as técnicas de acesso não são adequadas à idade e interesses dos alunos, ora pela sua extensão, ora pelo tema, pelo estilo, ou mesmo pela complexidade.

Ler traz consigo descoberta, comunicação com um amigo, possibilidade de nos conhecermos melhor a nós mesmos e de nos enriquecermos intelectualmente. Ao longo deste nosso percurso, tentámos encontrar algumas respostas e percebemos, inicialmente, que se impõe facilitar às crianças desenvolver o hábito da leitura, pois é imprescindível o prazer pela leitura e a compreensão daquilo que leem. Pouco a pouco, poder-se-á guiá-las até outras obras-mestras da literatura, sem esquecer que educar não é unicamente dar aos alunos o que eles gostam, mas guiá-los para que avancem e progridam, com o fim de se tornarem indivíduos responsáveis, capazes de realizar bem uma tarefa. Cada professor consegue que os alunos acedam à literatura de diferentes formas porque cada docente tem uma história pessoal e profissional distinta, com preferências próprias e, também, porque os perfis e as experiências dos alunos assim o exigem. A atividade docente consiste em *ajudar a aprender a ler*, sendo a aprendizagem tarefa de cada um, na continuidade de experiências e tentativas pessoais.

A segunda questão alerta-nos para a necessidade de os alunos efetuarem leituras por prazer ou por mera obrigação. Verificamos que o gosto pela leitura deve começar ainda na infância, muitas vezes incentivada pela família. Na maioria das vezes cabe à escola manter ou desenvolver, ainda nos anos iniciais, o gosto pelos livros e pela literatura. Nos inquéritos efetuados aos nossos discentes, 41% afirma não gostar de ler porque nunca foi habituado a tal e, pela mesma razão, para 77,3% deles, ler é uma obrigação.

Para incentivar os alunos a adquirir hábitos regulares de leitura, partindo do trabalho desenvolvido em sala de aula, pensamos que os livros que lemos, desde tenra idade até ao final da nossa vida, ajudam na construção da nossa identidade, na medida em que ficam de algum modo na nossa memória e nos apoiam na decifração de certas situações do quotidiano. Se é através da linguagem que nos expressamos, que dialogamos com o outro e o confrontamos, mostrando o nosso posicionamento, há que, de certa forma, criar condições para que os alunos nos ouçam, e que os conhecimentos (re)construídos progressivamente permaneçam, a longo prazo, na memória de cada um. Por essa razão, as atividades desenvolvidas, ao longo da nossa experiência como docente, permitem aos alunos pôr em prática a sua criatividade e imaginação, possibilitando-lhes abordar o texto literário pelo viés de estratégias que mais se aproximem dos seus gostos e das suas necessidades. Ao induzi-los nos diferentes modos de ler (leitura silenciosa, em voz alta, intercalada, ou em diálogo, deambulatória), conseguimos em concomitância que aprendam a dar corpo ao texto literário, através de encenações e sentirem-se incentivados, não só na sala de aula, mas também fora dela, no dia-a-dia, em família e com os amigos.

Tentamos mostrar que a leitura está estritamente relacionada com a escrita, mas a sua aprendizagem está tradicionalmente ligada sobretudo aos atributos linguísticos, esquecendo, por vezes, as dimensões culturais, sociais. Era vista como um fim em si, esquecendo-

se a importância de ser um meio para atingir diversos fins, de grande valor para a formação e desenvolvimento do sujeito. A leitura é uma fonte de conhecimentos que servem de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar.

Em primeiro lugar, para que os alunos desenvolvam competências de uma boa leitura, é necessário que eles sintam vontade e desejo de estudar, procurando aperfeiçoar esta competência, já que ela contribui para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Por outras palavras, quem aprende a ler de forma eficaz, aperfeiçoa, simultaneamente, a sua expressão escrita. Como fenómenos sociais, quer a leitura quer a escrita são influenciadas positivamente pelo valor que os pais atribuem a esta atividade. Numa família em que a leitura é valorizada, as crianças partilham a leitura de livros com outros membros da família, nomeadamente, os pais e irmãos mais velhos.

Curiosamente, 66% dos nossos inquiridos afirmam que lhes liam histórias quando eram crianças. No que diz respeito aos agentes responsáveis pelas leituras, a mãe surge como a principal figura, com 33% das respostas, seguida dos irmãos mais velhos, com 27%. Os avós, o pai e outra pessoa surgem como os outros intervenientes. Grande parte desse progresso na aprendizagem da leitura deve-se, também, ao professor como mediador pois ele aproxima o leitor do texto, levando-o a várias descobertas. Na escola, por exemplo, a motivação intrínseca declina com o avançar da escolaridade e aumenta a motivação extrínseca assim como a concentração nos objetivos de desempenho.

Os alunos, de uma maneira geral, e principalmente no ES, não estão auto-motivados para a escrita e não percebem automaticamente o seu valor. Ficámos com a ideia de que, para desenvolver ‘escritores’, que procurem compreender, gostem de aprender, se responsabilizem pela sua aprendizagem e acreditem nas suas capacidades, o contexto social da sala de aula tem de preencher as necessidades básicas deles, nomeadamente, a autonomia, a relação com os outros e a competência.

Para que haja envolvimento e motivação nesta competência, importa que os docentes recorram a diversas estratégias, de modo a estimular o desenvolvimento da escrita tais como planejar atividades de grupo e individuais, de escrita criativa, adequadas aos conteúdos a lecionar e às competências a desenvolver, considerando as características académicas da turma, a faixa etária dos alunos, os seus interesses e expectativas. Seguidamente, é salutar estabelecer contactos com diferentes suportes de escrita e envolver os próprios alunos a corrigirem as suas lacunas. Verificamos que a reflexão é inerente ao ato e isso facilita as aprendizagens.

Em jeito de conclusão, referimos que o ato de “ensinar” é uma tarefa árdua e, ao mesmo tempo, gratificante, que exige do professor não só o domínio do saber (conjunto de conhecimentos respeitantes à sua área pedagógica), mas também o do saber fazer (as técnicas necessárias à transmissão dos conhecimentos, visando o desenvolvimento das competências nos alunos), o saber ser (as suas características pessoais) e o saber estar (as suas relações interpessoais).

Julgamos que é absolutamente necessário que se explorem ligações entre as atividades, os conhecimentos e as crenças que têm, as práticas que vamos construindo, ultrapassando dicotomias entre teoria e prática ou conhecimento escolar e conhecimento social ou ainda entre a pessoa e o profissional. Este modelo reconhece a complexidade do crescimento profissional através da identificação de múltiplos percursos de crescimento entre os domínios. Apesar disso, vários investigadores são unânimes em afirmar que é primordial a importância do conhecimento, do controle e da segurança que o professor tem de ter sobre as matérias que leciona, de modo a que as suas aulas apresentem fluidez, estrutura, organização e clareza. Ora, o desenvolvimento profissional docente visa a evolução positiva das capacidades educacionais dos professores, dotando-os de sensibilidade pedagógica e de agilidades.

Quando o objetivo é modelizar e explicar o crescimento do professor, é importante contemplar a sua ação ou processo de

interpretação e o fenómeno de mudança que o professor considera relevante. As mudanças nas crenças e atitudes dos professores acerca da eficácia de novas práticas são mediadas pelas suas inferências, relacionando-as com as novas práticas, com os resultados relevantes ou os impactos. Estes vão inevitavelmente refletir-se na conceção que o professor constrói acerca dos objetivos do ensino e de práticas que os promovem em sala de aula, ou seja, o professor reflete sobre o conhecimento e práticas dele próprio. A ligação entre a reflexão sobre o domínio da prática e a que faz sobre o domínio da teoria permite normalmente a inferência e construção do conhecimento profissional do professor. É a mudança interpretada, mais do que a mudança observada, que é crucial para uma modificação permanente no conhecimento e crenças de um professor. As práticas em sala de aula são construídas através das ações e das inferências dos participantes, numa dialética constante com as teorias que, assim, se vão reconstruindo.

Reconhecemos que, nos dias de hoje, a necessidade de uma formação académica exigente assume extrema relevância não só na formação para a profissionalidade, mas também na integração social da sociedade. Cada vez mais os programas curriculares visam a aplicação de estratégias de ensino, que promovam o desenvolvimento de competências transversais, perspetivas e valores por parte do aluno, contribuindo para a construção da sua personalidade, o que o torna num ser humano capaz de atuar e responder pronta e eficazmente a todos os estímulos da sociedade. Os professores devem preocupar-se com a permanente (re)construção de saberes, mas também com o desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores humanos em contexto de sala de aula.

Em termos conclusivos, afirmamos convictamente que o trabalho desenvolvido, na componente empírica da tese de doutoramento, tem em conta as linhas de orientação postas em evidência por Ben-Peretz (2011). São contributos de valor para o nosso conhecimento futuro

como investigadora. Os dois anos dedicados ao trabalho em contexto real, no âmbito da temática expressa no título escolhido para esta tese, constituem uma formação avançada de qualidade para o perfil de professora/investigadora.

Investigar e ensinar emergem como duas faces da mesma moeda – ser professora. Esta valorização da investigação no nosso trabalho insere-se numa perspetiva que defende a existência de uma certa repetição entre as formas de trabalhar dos alunos, através da pesquisa de problemas em ambientes colaborativos, e o trabalho dos professores em comunidades em que a investigação é uma componente importante.

Como professora/investigadora procuramos que o nosso desempenho docente seja sustentado no conhecimento profissional que vamos construindo em diversos momentos, ligando o conhecimento científico de diversas disciplinas, que fizeram parte da nossa formação inicial, à investigação e resolução de problemas que vamos detetando ao longo da nossa carreira profissional. A importância deste tipo de conhecimento na nossa atividade profissional docente tem sido sustentada no trabalho de diversos autores, por associar características do conhecimento produzido em contextos académicos (como o rigor, a diversidade de abordagens e o recurso a diversos instrumentos metodológicos) ao conhecimento que resulta da reflexão da prática (contextualizado, flexível e pragmático). Este é um tipo de conhecimento que, tal como o que está inerente à metáfora do professor artista, emerge da prática, mas tem um estatuto epistemológico diferente, porque é construído à custa de ferramentas mais poderosas e tem um carácter mais sistemático. A natureza deste saber docente sempre em aprimoramento, tem contribuído para a ascensão do nosso estatuto profissional, uma vez que, por um lado, nos induz a assumir outras responsabilidades na forma como pensamos e agimos no contexto da escola, em particular, e do sistema educativo, em geral. Por outro lado, é um tipo de saber com outro grau de importância social, tanto ao nível da escola como da própria comunidade científica.

A segunda fonte do conhecimento, em permanente (re)construção e transformação de acordo com os desafios e/ou obstáculos com que nos confrontamos, é a experiência. Esta, só por si, não se traduz nem em mais nem em melhor conhecimento. Temos consciência de que as reflexões, em que nos implicamos, sobre a experiência, têm contribuído para o desenvolvimento profissional, tornando-nos conscientes da importância de centralizar o nosso desempenho, não só na construção do conhecimento, mas também e sobretudo na descoberta das potencialidades, especificidades e lacunas dos nossos alunos.

É, principalmente, este aspeto que distingue os profissionais mais competentes dos menos competentes e não o simples acumular de experiências, que em muitos casos se tornam meramente rotineiras. Comprovamos, ao longo do tempo em que temos vindo a assumir o desempenho profissional, que ambas as fontes, quando dominadas pela exclusividade, mostram insuficiências no desenvolvimento do conhecimento profissional docente. Reconhecemos, com base nas experiências em que nos envolvemos, ao longo da nossa investigação, que o conhecimento, que provém só do mundo científico/disciplinar, mostra-se insuficiente, porque tende a mostrar-se desligado da prática e ação educativa. O conhecimento, que provém da experiência, é igualmente insuficiente, porque fica muito reduzido à nossa pessoa e à escola, é pouco sistematizado e com fraco poder para a alteração das práticas educativas, visando a adequação ao(s) contexto(s) e aos perfis dos alunos. Daí que tenhamos decidido implicar-nos mais a fundo na investigação, com o propósito de aprimorarmos o nosso desempenho profissional centralizado no aluno.

Chegamos assim à conclusão de que, por muito próximo que se esteja da experiência, refletir é um ato de pensamento retrospectivo, prospetivo e projetivo que induz à metacognição, como tivemos oportunidade de problematizar. Mesmo quando os profissionais se debruçam sobre a ação que está a acontecer e, decorrente de um qualquer ato, tomam decisões quase em tempo real que permitem o



prosseguimento dessa ação; logo, existe sempre um certo ‘olhar para trás’. Os professores, quando se encontram de modo informal, por exemplo, nos corredores, na sala dos professores, em ocasiões mais organizadas de formação ou em outros acontecimentos sociais, falam sobre o seu trabalho, sobre acontecimentos que os surpreenderam ou que os preocupam, recorrem a esta forma de reflexão. Defendemos como essencial a colaboração entre pares, o trabalho de equipa. Fazemos, assim, algum tipo de generalização que pode vir a refletir-se em práticas futuras. Esta forma de reflexão/pesquisa é associada ao processo de investigação-ação, ou seja, implica o ciclo de planejar, agir, observar e refletir, associando ação – ponto de partida e chegada – e o discurso, através do qual o pensamento pode emergir, sendo um processo fundamental em contextos de projetos colaborativos.

A imagem do professor reflexivo surge associada à imagem do professor investigador, embora este seja necessariamente um professor reflexivo, mas nem sempre um professor reflexivo é um professor investigador. Na experiência quotidiana dos professores, a reflexão é particularmente relevante quando surgem situações que assumem um cariz problemático, escapando à rotina e causando surpresa. Assim, o professor é confrontado com a necessidade de indagar para além do que já sabe, aprofundando desta forma o seu conhecimento profissional; esperamos, com as reflexões, que emergiram, nesta fase conclusiva, contribuir, à nossa medida, para o sucesso educativo, valorizando a língua materna e os domínios que a constituem, enquanto pilares de acesso transversal a todo o saber.

É neste aprofundamento que nos temos empenhado e que tencionamos continuar implicada, pugnando por um desempenho, em permanente mutação, conforme as situações com que nos confrontamos e confrontaremos, de acordo com os perfis específicos dos alunos com que trabalhamos, viabilizando aprendizagens significativas e de valor, promovendo o sucesso escolar. Estamos, pois, implicada no conhecimento docente, problematizado a partir da análise profunda da



sua evolução ao longo de vinte e nove anos, relatada e discutida por um conjunto de investigadores de renome – *Teacher knowledge* – de que nos fala Ben-Peretz (2011), procurando sempre questionarmo-nos sobre o seu conceito – *What is it?* –, sobre como o descobrir/construir – *How do we uncover it?* – e sobre as suas implicações no ato educativo, no trabalho escolar – *What are its implications for schooling?*

Tendo presente as considerações de Wong (2011) sobre a complexidade da profissão docente e sobre os desafios que se lhe colocam, neste momento conclusivo, não podemos deixar de refletir sobre o nosso futuro desempenho profissional e académico, procurando ter sempre presente a humanidade que este autor nos recomenda.

Com efeito, quando se desenvolve um trabalho de investigação, um dos aspetos que se deve ter presente é o objetivo com que foi realizado, para que possa servir de linha orientadora do percurso a efetuar e para que as conclusões que se obtêm sejam, efetivamente, referentes ao que foi feito e não ao que se esperava ou desejava fazer.

Temos consciência de que nem sempre conseguimos o grau de profundidade e de análise requerida e desejada no momento inicial do trabalho. Estamos convicta de que outras vertentes deste objeto de estudo poderão ser exploradas, tendo encontrado ao longo do trabalho em que nos implicámos, nestes três anos, um estímulo para a continuação de aprofundamento e investigação do tema.

Refletimos sobre as questões de partida. Ao retomá-las, não podemos deixar de evidenciar que as duas primeiras centram-se nos alunos enquanto sujeitos actantes – “Estarão os alunos suficientemente motivados para a leitura...”; “Será que os alunos leem por prazer...”. As restantes quatro remetem para a nossa função de incentivar os alunos, de levar a leitura e a escrita para o seu universo, de recorrermos à escrita para os motivarmos e envolvermos e, assim, contribuírmos para o desenvolvimento da competência de expressão escrita. Não só chegámos à conclusão de que é necessário e fundamental estabelecer uma ligação entre os conhecimentos e as práticas pedagógicas como

verificámos que atingimos o que nos propusemos fazer. Envolvermos os alunos no processo de ensino-aprendizagem, dando particular atenção aos seus interesses, às suas realidades bem como às suas capacidades inatas e às dificuldades que revelavam. Eles produziram os seus próprios materiais dentro da sala de aula que, para eles passou a ser um local desejado, em que se descobriram como sujeitos ricos de experiências que, por eles vivenciadas, lhes permitiam contextualizar a descoberta do prazer da leitura e vicenciá-la na partilha com o outro.

A sala de aula foi-se tornando, a pouco e pouco, um local não só de aprendizagem das diversas disciplinas nas suas mais variadas componentes, mas também um espaço de troca de opiniões, de reflexão, de crítica, de um empenhado espírito de cidadania. Se, por um lado, verificamos ter atingido o que nos propusemos, em termos da nossa função docente, por outro, não podemos deixar de realçar que as conquistas feitas foram em prol dos alunos, sendo eles os autores dessas conquistas. O processo de ensino-aprendizagem foi, pois, tal como defendemos ao longo do nosso trabalho, centrado no aluno, o aluno na sua especificidade, no todo do seu ser; não apenas a dimensão cognitiva esteve em causa, mas também a dimensão pragmática, a dimensão afetiva e a relacional.

Seria, então, interessante, a propósito do hábito continuado da leitura, analisar quais os afetos associados à mesma, como a satisfação e o prazer, e cuja influência se irá sentir em dimensões como o valor e o interesse atribuídos ao ato de ler. Poderá emergir, aqui, a oportunidade de um estudo das potencialidades da abordagem da *inteligência emocional* e do seu grande contributo não só para a aprendizagem, mas para o desenvolvimento do aluno, sustentado numa educação holística.

Outra via interessante seria a possibilidade de empreender este estudo com outras amostras mais amplas e heterogéneas, por exemplo, os hábitos de leitura em escolas do ensino particular ou mesmo em outras escolas públicas, fora deste meio ou com características diferentes, em termos socioculturais, económicos. E, porque falamos de

empreender, por que não partir de um tema, hoje em dia, tão em voga no mundo da educação – o *empreendedorismo* –, implicar os alunos em projetos de leitura do mundo que não só os levem à descoberta de contextos inovadores, mas também os desafiem a serem eles próprios inovadores, criadores; implicá-los numa descoberta das suas potencialidades bem como, pela tomada de consciência da dimensão ontológica da língua, das potencialidades que ela lhes proporciona para interagir socialmente e da riqueza que dela advém, por viabilizar redes intersubjetivas que lhe permitem integrar-se no mundo de forma (inter)(pro)ativa.

Proporcionar uma maior abrangência multicultural, socialização e intercâmbios de leitura/escrita mais alargados, interturmas, interescolas e, portanto, mesmo para além da escola, por exemplo literacias interativas com a comunidade, com o mundo da cultura, do negócio, tendo um público-alvo infanto-juvenil (EB) e o sénior, dele obtendo, por meio de histórias de vida, a riqueza de caminhadas diversificadas em tempos outros.

Seria útil verificar, também, até que ponto o envolvimento escolar e a motivação dos discentes estão relacionados ou se influenciam. Será que o envolvimento procede a motivação ou vice-versa? Ou ambos se influenciam de igual modo?

Esta investigação pretendeu colher informações que, de algum modo, pudessem contribuir para a obtenção de um maior entendimento sobre algumas das dimensões que envolvem o ensino e a aprendizagem, de competências chave como a leitura, a compreensão/expressão oral e escrita. No entanto, parece-nos que este tema não está esgotado e por isso as intenções de continuar o trabalho encontram-se vivas, em embrião.

Assim, esperamos, com estas reflexões contribuir, à nossa medida, para o sucesso educativo, valorizando a língua materna e os domínios que a constituem, enquanto pilares de acesso transversal a todo o saber, a formação e desenvolvimento do sujeito.

Cabe aqui explicar que, à data em que apresentamos a presente tese, os programas curriculares do ES se encontram em plena reformulação. Assim, um novo programa é posto em prática, em 2015/2016, para o 10.º ano, tal como a adoção de novos manuais, seguindo-se esta política, em 2016/2017 para o 12.º ano.



## BIBLIOGRAFIA

- Abascal, M. (2005). *Retórica Clásica y Oralidad*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Artmed.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. q11Coimbra: Almedina.
- Albarelo, L., Maroy, C., Ruquoy, D., Digneffe, F., Hiernaux, P., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alberca, M. (2007). *El pacto ambíguo: de la novela autobiográfica a la autoficción*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Albuquerque, F. (2006). *Em busca do sentido perdido: Para uma didáctica possível da oralidade*. . Lisboa: LIDEL edições técnicas, Lda.
- Alçada, I., Calçada, T., Martins, J., Madureira, A., & Lorena, A. (2006). *Plano Nacional de leitura – Relatório Síntese*.
- Aleixo, C. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Alexandre Júnior, M. (2004). *O mundo da palavra: retórica antiga e a comunicação de hoje. Antiguidade Clássica: o que fazer com este património?*. Lisboa: Centro de Estudos Clássicos. Lisboa: Centre de Estudos Clássicos.
- Alexandre Júnior, M. (2008). *Eficácia Retórica: a palavra e a imagem*. Lisboa: Centro de Estudos Clássicos, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

- Almeida, B. (2009). *Do(s) conceito(s) à(s) práticas de mediação sócio-educativa: alguns contributos para a clarificação de um perfil profissional*. (Dissertação de Mestrado FPCEUP. Obtido de <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/25839/2/69089.pdf>
- Almeida, H. (2007). *Mediação e qualidade de vida: dois conceitos com interdependência esquecida. Comunicação realizada no I Congresso Internacional, Envelhecimento e Qualidade de vida*. Coimbra: Instituto Superior Bissaya Barreto.
- Almeida, J., & Grubisich, T. (2011). *O ensino e aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética*. Obtido de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2365/1865>
- Almeida, L. (2010). Programas de treino cognitivo: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. Em G. Miranda, & S. Bahia, *Psicologia da Educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 288-310). Lisboa: Relógio D'Água.
- Amado et al. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação n.º 8, jan-abr*, pp. 75-86.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação Qualitativa em Educação 3ª edição*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amaral, F. (2012b). IV encontro de Escolas aLeR+.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português - Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Andrade, A. (1997). *Processos de interacção verbal em aula de Francês língua estrangeira: funções e modalidades de recurso ao Português língua materna*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Antunes, A. (2012). *A última porta antes da noite*. Obtido em 26 de julho de 2016, de visao.sapo.pt: <http://visao.sapo.pt/a-ultima-porta-antes-da-noite=f695293#ixzz2CluI8mrA>

- APP. (2017). *Parecer da APP sobre o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, Publicado por APP.FV a 18/03/2017 em Outros pareceres, Pareceres*. Obtido de APP - Associação Portuguesa de Professores de Português: <https://www.app.pt/8284/parecer-da-app-sobre-o-perfil-dos-alunos-a-saida-da-escolaridade-obrigatoria/>
- Araújo, U., & Arantes, J. (2007). *Educação e Valores: Pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Aristóteles. (1998). *Retórica. Tradução e notas de Manuel Júnior, Paulo Alberto e Abel Pena*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Aristóteles. (2004). *Poética. Tradução portuguesa de Ana Maria Valente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Aristóteles. (2005). *Retórica. Revisão do texto Levi Condinho, Coordenação António Pedro Mesquita, Prefácio e introdução de Manuel Alexandre Júnior*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores - das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F., & Sardinha, M. (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, J. (2009). *Repensar a política para a educação: contributos para um outro modelo de governação da educação, em Portugal. Liberdade, confiança, compromisso, esperança [Em linha]*. Obtido de [http://www.joaquimazevedo.com/Repensar\\_a\\_Politica\\_para\\_a\\_Educacao\\_2009\\_V1.pdf](http://www.joaquimazevedo.com/Repensar_a_Politica_para_a_Educacao_2009_V1.pdf).
- Azevedo, J. (2012). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, 3-6.

- Bamberger, R. (2010). *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática.
- Baptista, I. (2001). O educador como adulto de referência. *Página da Educação* nº 107, 21.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições, Lda.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita - Construir a Aprendizagem*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Departamento de Metodologias da Educação, Universidade do Minho.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão Textual - Modos de acção no ensino da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, A. (2010). *A educação holística – enquadramento teórico*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 9. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Barilli, R. (1987). *Retórica*. Lisboa: Presença.
- Barthes, R. (1987). *A Aventura Semiológica*. Lisboa: Edições 70.
- Bártolo, V. (2004). *Motivação para a leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Bautista, G., Borges, F., & Forés, A. (2006). *Didáctica univertária en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Becker, H. (1998). *Tricks of the trade: How to think about your research while you're doing it*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação (3ª edição)*. Lisboa: Gradiva.
- Belo, R. (1984). *Obra Poética de Ruy Belo* (Vol. 3). Lisboa: Presença.



- Beltrão, L. (1986). *Subsídios para uma teoria da comunicação de massa (3ª ed.)*. São Paulo: Summus.
- Benavente, A. (2001). *Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica*. Espanha: Revista Ibero Americana de Educação.
- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27, 3-9.
- Ben-Peretz, M., & R., L. (2010). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teacher and Teacher Education*, Vol. 27, Issue 1, pp. 3-9, 525-531.
- Benveniste, É. (1976). *O homem na linguagem*. Lisboa: Arcádia.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ed. Morata, S. L.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais. Escolas e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Beyer, H. (2005). *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação.
- Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas - 2ª Edição*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Bilklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonafé-Schmitt, J. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Braunger, J., & Lewis, J. P. (2006). *Building A Knowledge Base In Reading. Newark, de – Urbana, IL: International Reading Association / The National Council of Teachers of English*.
- Breton, P. (1998). *Argumentação na Comunicação*. Lisboa: Dom Quixote.

- Buescu et al. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cachapuz, A., Chaves, S.-C. I., & Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI. [Estudos e Relatório]*. Lisboa: CNE.
- Cadório, L. (2006). *O gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Calsamiglia, H., & Tuson, A. (2008). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Campos, G. (2005). Aperfeiçoamento de texto: Contributo de mecanismos autocorrectivos. Em J. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. da Silva e J. Pimenta (orgs.). *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios. Actas / II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Camps, A. (2000). *Motivos para escribir*. Barcelona: Textos.
- Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da escrita. Em J. Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva, & J. Pimenta, A *Escrita na Escola, Hoje: Problemas e desafios. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita* (pp. 11-26). Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- Camps, A., & Dolz, J. (1995). Introducción. Enseñar a argumentar un desafío para la escuela actual. Em A. Camps, & J. Dolz, *Comunicación, Lenguaje y Educación. Enseñar a argumentar* (pp. 5-8). Madrid: Edisa.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. . Porto: Porto Editora.
- Caraça, J. (19 de novembro de 2008). Duas ou três coisas que sei sobre mim. *Jornal de letras, Artes e Ideias*.
- Cardoso, G., Espanha, R., & Araújo, V. (2009). *Da Comunicação de Massa à Comunicação em Rede*. Porto: Porto Editora.

- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem, 21 Ensaios para o Século XXI*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carrasco, J. (2002). *La Educación de Personas Adultas en el Contexto de la Sociedad de la Información. In aula*. Salamanca: Universidade de Salamanca.
- Carrilho, L. (2017). Novo Perfil do Aluno (à saída da Escolaridade Obrigatória). Obtido em 11 de fevereiro de 2017, de <http://www.portugal.gov.pt/pt/ministerios/medu/noticias/20170210-medu-perfil-alunos-esc-obrig.aspx>
- Carrilho, M. (2001). *Filosofia*. Lisboa: Quimera Editores, Lda.
- Carvalho, J., Barbeiro, L., Silva, A., & Pimenta, J. (2005). *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios. Actas / II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castells, M. (2003). *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, vol. 1*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2006). *A sociedade em rede. Tradução Romeide Venancio Majer vol. 1, 9. ed.* São Paulo: Paz e Terra.
- Castro, E. (2005). Memória e Aprendizagem: Aquisição e Retenção de saberes. *Mestrado Educação Tecnologia Educativa*. Braga.
- Castro, R. (2002). Poesia no ensino. *Relâmpago. Revista de Poesia n.º 10*.
- Cavaco, C. (2004). *Agrupamentos verticais: interação dos professores do ensino básico*. Dissertação de mest. em Observação e Análise

da Relação Educativa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Univ. do Algarve.

CCDRC. (2013). *Contributos para a Preparação do Novo Período de Programação 2014 – 2020*. Coimbra.

CE. (2001). *Comunicação tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Obtido de [http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_pt.pdf).

CE. (2001). *Livro branco da comissão europeia. Um novo impulso à juventude europeia*. Bruxelas.

CE. (2001). Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade - Comunicação da Comissão - COM(2001) 678 final. Bruxelas. Obtido de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:PT:PDF>

CE. (2007). *Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu sobre a melhoria da qualidade da formação de professores*. Comissão da Cultura e da Educação.

CE. (2007). Melhorar a Qualidade da Formação académica e profissional dos Docentes - COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO CONSELHO E AO PARLAMENTO - COM(2007) 392 final. Bruxelas: Comissão da Cultura e da Educação. Obtido de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=PT>

CE. (2010). <http://cite.gov.pt/asstscite/downloads/legislacao/Resoluc56.pdf>. Obtido de Resolução do Parlamento Europeu, de 18 de Maio de 2010, sobre competências essenciais para um mundo em evolução: aplicação do Programa de Trabalho «Educação e Formação para 2010» .

CE. (31 de maio de 2011). Competências Essenciais para um mundo em evolução: aplicação do Programa de Trabalho “Educação e

- Formação para 2010". *Jornal Oficial da União Europeia*, C 161 E. Obtido em 20 de agosto de 2017, de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2011:161E:FULL&from=EN>
- CE. (2011). *O Ensino da Leitura na Europa: Contextos, Políticas e Práticas*.
- Cerrillo, P. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad.
- Chagas, I. (2005). *Caracterização da Investigação-acção*. Obtido em 14 de novembro de 2016, de Instituto de Educação - Universidade de Lisboa: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/Anexo%20i.pdf>
- Cícero. (2005). *Retórica a herênio*. São Paulo: Hedra.
- Clandinin, F., & Clandinin, D. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher* Vol. 19, No. 5, pp. 2-14.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8).
- CMO. (2016). "Ourém, séc. XXI" - *Patrícia Guedes e Rui Guedes, textos de Ana Saraiva*. Edição: VerOurém, EM - Coordenação Câmara Municipal de Ourém.
- CMO. (s.d.). *Município de Ourém*. Obtido em 4 de outubro de 2016, de [www.cm-ourem.pt/index.php/documentosoficiais/ambiente/doc.../479-.html](http://www.cm-ourem.pt/index.php/documentosoficiais/ambiente/doc.../479-.html)
- CNE. (2004). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Séc. XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE. (2015). *Investigação em Educação e os Resultados do PISA [Textos do Seminário realizado no Auditório do Conselho Nacional de Educação a 5 de dezembro de 2015]*. Conselho Nacional de Educação. Direção: José David Justino (Presidente do Conselho Nacional de Educação). Obtido em 26 de março de

- 2015, de  
[http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_coloquios/PISA\\_Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_em\\_Portugal\\_dezembro\\_2014.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/PISA_Investiga%C3%A7%C3%A3o_em_Portugal_dezembro_2014.pdf)
- Coelho, M. (2001-2002). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos homologado em 2001 e 2002, Ministério da Educação, DGIDC*. Lisboa: Ministério da Educação DGIDC.
- Coimbra, J. (1991). O psicólogo face aos outros profissionais da educação: reflexões sobre a consultadoria psicológica. *Cadernos de consulta Psicológica nº 21/26*.
- Coll, C., Mauri, T., & Javier, O. (2006). *Análisis y resolución de casos mediante el aprendizaje colaborativo. Revista de Universidad Sociedad del Conocimiento, Vol. 3 - N.º 2, Octubre*. Catalunya: Universitat Oberta de Catalunya.
- Connelly, F., Clandinin, D., & He, M. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education, 13*(7), 665-674.
- Copleston, F. (1986). *Historia de la Filosofía, I - Grecia y Roma, Tradução de Juan Manuel García de la Mora*. . Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Correia, J., & Caramelo, J. (27 de junho de 2003). *Da mediação local ao local da mediação: Figuras e Políticas*. In. Obtido de Sociedade e Culturas, 20. Disponível em [http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC\\_20/20-arquivo.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC_20/20-arquivo.pdf).
- Costa, A. (2011). *Gestão dos recursos humanos escolares: estudo de caso numa escola da Região Autónoma da Madeira*. Madeira: Dissertação de mestrado.
- Costa, A., Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, A. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura – Os primeiros cinco anos*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Obtido em 25 de agosto de 2015, de

- [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/avaliacao\\_externa\\_5\\_anos\\_de\\_pnl\\_cies.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/avaliacao_externa_5_anos_de_pnl_cies.pdf)
- Costa, E. (2010). Novos espaços de intervenção: a mediação de conflitos em contexto escolar. Em J. Vasconcelos-Sousa (Coord.), *Mediação e criação de consensos: os novos instrumentos de empoderamento do cidadão na União Europeia*. Coimbra: Mediarcom/Minerva.
- Costa, F. (2008). *Competências TIC. Estudo de implementação. Vol. 1*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Coutinho, C., & Lisboa, E. (2011). *Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: desafios para a Educação no Século XXI. Revista de Educação, vol.XVIII nº1*. Lisboa: Universidade do Minho.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas XIII. *Psicologia Educação e Cultura*, 355-380.
- Coutinho, L. (2003). *Experiências com a Informática Educativa*. . Obtido de [http://www.campusvirtual.br/palavra\\_lauracoutinho.php](http://www.campusvirtual.br/palavra_lauracoutinho.php).
- Cox, J. (1971). *Autobiography and America nº 47*.
- Crahay, M. (2002). *Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade de oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. London: Sage.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lousã: Lidel.
- Cunha, C., & Cintra, L. (1994). *Nova Gramática do Português Contemporâneo. 10ª Edição*. Lisboa: Sá da Costa.
- Cunha, C., & Cintra, L. (2006). *Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: João Sá da Costa.



- Cury, A. (2007). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes - Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.
- Damas, M., & Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.
- Damásio, A. (2010). *O livro da Consciência. A construção do cérebro consciente*. Maia: Círculo de Leitores.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora. Porto: Porto Editora.
- Declercq, G. (1992). *L'art d'argumenter. Structures rhétoriques et littéraires*. . Paris: Editions universitaires.
- Delors et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO/Edições ASA/Cortez. Obtido de [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- DGES. (2009). *Quadro Estratégico "Educação e Formação 2020"*. Obtido em 23 de agosto de 2017, de DGES - Direção-Geral do Ensino Superior: <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/quadro-estrategico-educacao-e-formacao-2020>
- Dias, A., & Gomes, M. (2008). (2008). *E-conteúdos para e-formadores*. Minho: TecUniversidade do Minho.
- Dias, P. (2012). *Comunidades de educação e inovação na sociedade digital*. Obtido de Educação, formação & tecnologias: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/314/165>
- Dionísio, M. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores - leituras do manual de Português*. Coimbra: Edições Almedina.



- Dionísio, M. (2005). *O Português nas Escolas – Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário* Almedina, pp. 159-176. Coimbra: Almedina.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: Issy-les-Moulineaux.
- Doron, R., & Parot, F. (2011). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi.
- Dubet, F. (2 de junho de 2004). *O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n.º 123, pp. 539-555. Obtido de em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>.
- Dumont, J. (1962). *A Filosofia Antiga, tradução de Luís Carvalho*. . Lisboa: Edições 70, Lda.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press, Milton Keynes.
- Escarpit, D. (1999). *Adolescência: leitura(s) em liberdade? José António Gomes Patrick Zimmermann (Coord.), Do Dragão ao Pai Natal. Olhares sobre a Literatura para a Infância, Comunicações dos Encontros Luso-Galaico-Francófonos do Livro Infantil*. Porto: Campo das Letras.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Presença.
- Esteban, M. (2003). *"Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones"*. . Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Estrela, A. (2011). *A importância do meio ambiente na educação*. Obtido em 3 de outubro de 2016, de educare: <http://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12674&langid=1>
- Fachada, M. O. (2012). *Psicologia das relações interpessoais. (2.ª Ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Faget, J. (2010). *Médiation. Les ateliers silencieux de la démocratie*. . Toulouse: Éditions érès.
- Fang, F., & Schleppegrell, M. (2010). Disciplinary literacies across content areas: supporting secondary reading through functional language analysis. *Journal of adolescent & adult literacy*, 53(7), 587-597.
- Fernandes, E. (1990). *Psicopedagogia e psicanálise da educação – Para uma pedagogia humanista*. Aveiro: Livraria Estante Editora.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspetivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, R. (2003). *Escola e Influência Educativa: O Estatuto dos Discursos Didáticos inovadores no 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Fernandes, S. (2006). *Contextualização no Ensino de Matemática – um estudo com alunos e professores do ensino fundamental da rede particular de ensino do distrito federal*. Obtido em 21 de outubro de 2016, de Universidade Católica de Brasília: <https://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22006/SusanadaSilvaFernandes.pdf>
- Fernández-Río, J. (2016). Investigar en contextos educativos a través de intervenciones pedagógicas: procesos y estrategias. *Encuentros con investigadores*. Universidad de Oviedo.
- Ferraz, M. (2002). Progressão na aprendizagem do Português: que problemas? Em *(Re)pensar o ensino do Português*. Funk, G. (Org. e Coord.). Lisboa: Salamandra.
- Ferreira, M. (1984). As relações autor/leitor. *Boletim Cultural da Fundação Calouste Gulbenkian* nº2, 4, pp. 9-14.
- Ferreira, V. (1992). *Pensar*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Ferreira, V. (2001). *Escrever*. (H. Godinho, Ed.) Lisboa.
- Fidalgo, A. (28 de fevereiro de 2003). <http://bocc.ubi.pt/pag/fidalgo-antonio-retorica-cultura-grega.html#tex2html11>.

- Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna - Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Asa.
- Fleury, M. T., & Fleury, A. (2001). *Construindo o conceito de competência*. *Revista de Administração Contemporânea*, 5 (spe), 183-196. . Obtido de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-655520010005000010&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-655520010005000010&lng=en&tlng=pt).
- Fonseca, F. I. (1992). *A Urgência de uma Pedagogia da Escrita*. Mathesis, Centro Regional de Viseu da Universidade Católica Portuguesa.
- Fonseca, F. I. (1994). *Pedagogia da Escrita: Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Foucambert, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Franco, M., Reis, M., & Gil, T. (2003). *Domínio da comunicação, linguagem e fala. Perturbações específicas da linguagem em contexto escolar- fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Terra e Paz.
- Freitas, M. (2013). *Metodologia de investigação: investigação qualitativa*. Coimbra: Faculdade de letras da universidade de Coimbra.
- Freitas, M. C. (2013). *Investigação qualitativa: contributos para a sua melhor compreensão e condução*. . Coimbra: Indagatio Didactica.
- Fullan, M., & Hargraves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

- Gallegos, N. (2001). *El corazón de la educación holista*. In R. Gallegos Nava, *Una Visión Integral de la Educación*. Fundación Ramón Gallegos.
- Garavelli, B. M. (1991). *Manual de retórica*. Madrid: Edições Cátedra.
- Garay, L. (2012). "Investigar en Educación hoy, es intervenir", en revista. Córdoba.
- Garza, A. (2009). *Educación holística. La pedagogia del siglo XXI*. Barcelona: Kaidós.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Gimeno, J. (2007). De dónde viene la crisis de la profesión docente? *Cuadernos de Pedagogia* nº 374, 18-20.
- Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Ucha, L., Encarnação, M., . . . Rodrigues, S. (fevereiro de 2017). [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/perfil\\_do\\_aluno.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf).
- Gomes, I., & Santos, M. (2014). *Habilidades funcionais de comunicação*. In C. Moura (Ed.), *Idadismo. Prioridade na construção social da idade*. Porto: Euedito.
- Gomes, M. (2012). *A Aprendizagem ao Longo da Vida – A Língua e a Literatura Maternas como base da Formação Integral: o Ser no Mundo*. Tese de doutoramento. Santiago de Compostela: USC.
- Gomes, M. (2015). A transversalidade da língua para uma aprendizagem significativa. *REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN*, eISSN: 2386-7418, Vol. Extr., No. 8. Obtido de [http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/1063/pdf\\_225](http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/1063/pdf_225)
- Gonçalves, L., & Alarcão, I. (2004). *Haverá lugar para os afetos na gestão curricular?* In *Gestão curricular - Percorso de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Gouveia, J. (2009). Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: Um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico. Tese de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação. Universidade Portucalense.
- Gremmo, M. (2007). *La médiation formative dans l'auto-formation institutionnelle: de la galaxie au paradigme*. In E. Prairat (Dir.), *La Médiation: problématiques, figures, usages*. Nancy: Presses Universitaires.
- Grossberg, L., Nelson, C., & Treichler, P. (1992). *Cultural Studies: An introduction*. New York: Routledge.
- Grossman, P., & Richert, A. (1988). Unacknowledged knowledge growth: A re-examination of the effects of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4, 53-62.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma Sociologia de Acção - o planeamento em Ciências Sociais*. Estoril: Princípiã.
- Guerra, I. (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípiã.
- Gusmão, M. (2002). *Desde que somos um diálogo*. In Duarte, I. e Morão, P.
- Gusmão, M. (2011). *Uma Razão Dialógica. [O cânone no ensino do português]*. Lisboa: Editorial Avante.
- Hargraves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Henriques, E., Afonso, J., Holstein, F., Gonçalves, L., & Luís, M. (2012). *Observatorium Relatório Anual 2012*. Lisboa: Comissão de Coordenação de Desenvolvimento Regional de Lisboa e Vale do Tejo/ Observatório Regional de Lisboa e Vale do Tejo.
- Heras, A. (2007). *Desafios da educação na sociedade do conhecimento*. In Congresso Ibero-Americano Educared: Educação, Internet

- e Oportunidades. Obtido de <http://educarede.info/projetos.educarede.info/iiicongresso/>.
- In, *Symposium: Engaging Middle School Students with Critical Literacy: Constructing curriculum for Democracy and social Responsibility - 21st World Congress on reading: Building Literacy Bridges*, August. (2006).
- Jaeger, W. (1995). *Paideia, A Formação do Homem Grego*, Tradução de Artur M. Parreira. . São Paulo: Martins Fontes, Lda.
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.
- Javeau, C. (1992). *L'enquête par Questionnaire: Manuel a l'usage du Praticien*. Bruxelles: Université de Bruxelles.
- Jean, G. (1999). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos - Instituto Piaget.
- Jiménez, S. (2001). Animación a la lectura en diversos contextos. Em *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cerrillo, C. & Padrino, J. [coord.]. Cuenca: universidad de Castilla-La Mancha.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Josso, M. (2004). *Experiencias de vida e Formação*. São Paulo: Cortez.
- Júdice, N. (2000). Como falar de poesia? *Relâmpago - Revista de poesia*, nº6.
- Jurgenson, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa - Fundamentos e metodología*. México: Editorial Paidós Mexicana.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Alertes.
- Kirsch, I., Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change. Performance and engagement across countries results from PISA*. OECD. Obtido em 15 de abril de 2015, de

- <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690904.pdf>
- La oratoria grega*. (28 de fevereiro de 2013). Obtido de <https://griegodesiloe.files.wordpress.com/2013/06/la-oratoria-griega.pdf>.
- Lages, M., Liz, C., António, J., & Correia, T. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Lamas, E. (1992). O Texto Poético como Objecto Pedagógico – Contributos para a Didáctica das Língua e Literaturas Maternas. Vila Real: UTAD.
- Lamas, E. (2013). *Língua e Cultura, a afirmação e cada um(a) - a identidade de um povo. tas del XII Congresso Internacional Galego\_Português de Psicopedagogia*. Obtido de <http://webs.ieumminho.pt/xiigp/at10>.
- Lamas, E. (2015). Repensar o ensino da língua – abordagem comunicativa. *Vol. Extra nº8*, 105-109. Obtido em Fevereiro de 2016, de [http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/viewFile/563/pdf\\_219](http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/viewFile/563/pdf_219)
- Lamas, E., Maria, A., & Gomes, M. (2011). *Currículo integrado e formação holística, uma experiência em cursos EFA-NS: certificação*. Coimbra: Imprensa da universidade de Coimbra.
- Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *The Sociological Quarterly*, Vol. 34, No. 4, pp. 673-693.
- Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: Teaching research in education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies*, 19 (1), 35-57.
- Lausberg, H. (1993). *Elementos de retórica literária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Le Goff, J. (2013). *História e memória. Tradução de Bernardo Leitão. [at al.] - 7º Ed.* São Paulo: Editora da UNICAMP.



- Leal, S. (2006). Os processos de reconfiguração da área do Português e a Revisão Curricular do Ensino Secundário. Obtido em 5 de julho de 2015, de [https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/481/1/ARQSusanaMiraLeal\\_p9-38.pdf](https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/481/1/ARQSusanaMiraLeal_p9-38.pdf)
- Leiria, I. (1996). *ISABEL LEIRIA, Aquisição da língua não materna. O aspecto verbal. In: Introdução à Linguística Geral e Portuguesa. Caminho, Lisboa, 1996, p. 71.* Lisboa: Caminho.
- Leite, M. (2012). *Avaliação em Portugal “esmiuçada” pela OCDE. In revista A Página da educação, Série II, nº198.* Obtido de Leite, C. (2012). Espero que os professores não caiam no “desentusiasmo”. In revista A Página da educação, Série II, nº199, inverno 2012, p.8. <http://www.apagina> <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=76&doc=4>.
- Lejeune, P. (1994). El pacto autobiográfico y otros estudios. *Anthropos*, 29, diciembre, pp.47-61.
- Lejeune, P. (2003). Definir autobiografia. Em *Autobiografia - Autorrepresentação*. Lisboa: Colibri.
- Lello, J., & Lello, E. (1981). *Dicionário Prático Ilustrado*. Porto: Lello & Irmão.
- Lencastre, J. A. (2009). *Educação On-line: um estudo sobre o blended learning na formação pós graduada a partir da experiência de desenho, desenvolvimento e implementação de um protótipo Web sobre a Imagem. Tese de Doutoramento.* . Braga: Universidade do Minho.
- Lévi, P. (2010). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática 2ª edição*. Rio de Janeiro: editora 34.
- Lévi-Strauss, C. (1966). *The savage mind* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, n. 2, 34-36.



- Libâneo, J. C. (2011). *Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas*. São Paulo: Goiânia.
- Lima, M. (1995). *Inquérito sociológico: Problemas de sociologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lind, A. (2008). *Literacy for all: Making a difference*. Paris: UNESCO.
- . Obtido de  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001597/159785e.pdf>>.
- Lomas, C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Lopes, J. (2004). Ler ou não ler: eis a questão! Em A. Lopes, M. Velasquez, P. Fernandes, & V. Bártolo, *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.
- Lourenço, E. (2012). Revista Ler nº118.
- Lucas, F., & Correia, A. (2010). *Especificidades do texto dramático - 1ª edição*. Alfragide: Sebenta.
- Magalhães, Á. (2002). Infância, mito, poesia. Malasartes, Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude nº 1. p. 213.
- Magalhães, O., & Costa, F. (2010). *Entre Margens*. Porto: Porto Editora.
- Mancelos, J. (2011). *Introdução à escrita criativa*. Lisboa: Edições Colibri.
- Martin, R., & Gaillard, J. (1990). *Les genres littéraires à Rome*. Paris: Éditions.
- Martins, A. (2002). *Didática das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, F., & Moura, G. (2010). *Página Seguinte, Português 10º ano*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

- Martins, G. (2007). *Língua Portuguesa – Ensinar um valor, preservar uma herança*. In *Actas – Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.
- Martins, G. (2014). *Língua, Leitura e Literatura. In Presente e Futuro: A Urgência da Literatura. 1.º Encontro no Centro Cultural de Belém*. Lisboa: C.C.B.
- Martins, G. (2017). Perfil do aluno. DGE. Obtido de [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/perfil\\_do\\_aluno.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf)
- Martins, M. (2005). *A actualidade da comunicação persuasiva in Comunicação e Sociedade col. 8*. Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS).
- Martins, M., & Sá, C. (2008). Ser leitor no séc XXI - importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa. *Revista Saber (e) Educar nº13*.
- Marujo, H. A., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (2004). *Educar para o Optimismo, Lisboa: Editorial Presença*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo - Da investigação às práticas*. Porto: Asa.
- Masota, F., & Durán, C. (2000). (2000). *Filosofía de La Educación*. . Pamplona: EUNSA (Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Mata, M., & Rosa, N. (2012). Motivação para a aprendizagem e percepções de clima de sala de aula em alunos do 2º ano de escolaridade. *Atas do 12º Colóquio de Psicologia e Motivação para a aprendizagem* (pp. 420- 425). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário.
- Mateus, M., & Villalva, A. (2006). *O Essencial Sobre Linguística*. Lisboa: Caminho.
- Matos, M. (23 de outubro de 2004). *Risco e Protecção: Adolescentes, Pais, Amigos e Escola*. . Obtido de

[http://www.aidscongress.net/Modules/WebC\\_Docs/GetDocument.aspx?DocumentId=94](http://www.aidscongress.net/Modules/WebC_Docs/GetDocument.aspx?DocumentId=94)

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All You Need To Know About Action Research*. Sage Publishing.
- ME. (2001). *Programa de Português 10º, 11º e 12º ano, Curso Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- ME. (2001). *Programa de Português, Departamento do Ensino Secundário*.
- ME. (2004). *Resultados do Estudo Internacional Pisa 2003*. GAVE. Obtido em 19 de agosto de 2017, de <http://www.gave.mine.edu.pt/np3content/?newsId=346&fileName=relatorionacionalPisa2003.pdf>
- ME. (2009). *Novo Programa de Português para o Ensino Básico (PPEB)*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- ME. (2010). *Programa de Educação 2015. Elevar as competências básicas dos alunos portugueses Assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos Reforçar o papel das Escolas*. . Lisboa: Ministério da Educação.
- ME. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico*. Obtido em 26 de agosto de 2015, de <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47&ppid=3>
- Mendonça, A., Moura, A., Moreira, L., Vieira, M., & Silva, R. (2003). *Métodos e Técnicas de Expressão Oral - Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Asa Editores.
- Mendoza, A. (2008). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Biblioteca Virtual Miguel Cervantes. Obtido em 25 de agosto de 2015, de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin->

literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-  
lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-  
002185ce6064\_2.html

- Menéndez, F. (10 de junho de 1990). *Dialectología y Sociolingüística Españolas*. Universidad de Alicante. Obtido de <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/LD84790800198476300.pdf>.
- Menezes, A., & Araújo, L. (2007). Currículo, Contextualização e Complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. Em RESAB, *Currículo, Contextualização e Complexidade: elementos para se pensar a escola no Semi-árido* (pp. 33-47). Juzeiro/Bahia: Selo Editorial RESAB.
- Meyer. (1997). *Questões de Retórica: Linguagem, Razão e Sedução*. Lisboa. Ed.70.1997. Lisboa: edições 70.
- Meyer, M., Carrilho, M., & Timmermans, B. (2002). *História da Retórica, 1ª edição, tradução de Maria Manuel Berjano*. Lisboa: Temas e Debates - atividades editoriais, Lda.
- Mialaret, G. (1997). *A aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Estampa.
- Miller, R. (1997). *What are schools for?* Brandon: Holistic Education Press.
- Ministério da Educação. (2003). Reforma do Ensino Secundário - Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em 28 de agosto de 2015, de [http://www.geopor.pt/gne/prog/rev\\_sec\\_def.pdf](http://www.geopor.pt/gne/prog/rev_sec_def.pdf)
- Ministério da Educação. (2005). Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário. Lisboa, Min-edu. Obtido em 28 de agosto de 2015, de [http://www.geopor.pt/gne/prog/rev\\_sec\\_def.pdf](http://www.geopor.pt/gne/prog/rev_sec_def.pdf)
- Ministério da Educação. (2009). Programa de Português do Ensino Básico. Portugal. Obtido em 26 de agosto de 2015, de

- <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47&ppid=3>
- Moderno, A. (1991). A Didáctica Face à Evolução dos Media. Em *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino* (pp. 637-642). Universidade de Aveiro.
- Monaghan, E. J., & Hartman, D. K. (2000). *Undertaking historical research in literacy. In M.L. Kamil et al. (Eds.), Handbook of reading research (Vol. 3)*. M.L. Kamil et al (Eds).
- Monteiro, A. (2004). *Educação & Deontologia*. Lisboa: Escolar.
- Monteiro, I. (2011). Memória e Aprendizagem. (Curso de Verão – Memória e Esquecimento – ministrado pela Professora Doutora Ana Margarida Abrantes, da Universidade Católica). Lisboa.
- Montero, L. (2005). La Construcción del Conocimiento Profesional Docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, n.º 2, 216-219.
- Montero, L. (2016). *Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios de Educación Primaria. Perspectivas del alumnado y profesorado [vídeo]*. Obtido de Campus do Mar Television:  
<http://tv.campusdomar.es/series/56142fd91f56a88005b69f3c>
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler - Psicologia Cognitiva da leitura*. Edições Cosmos.
- Morais, N., & Cabrita, I. (2008). *b-Learning: impacto no desenvolvimento de competências no ensino superior politécnico*. Obtido em 7 de dezembro de 2016, de <http://www.scielo.mec.pt>
- Morão, P. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago - Revista de poesia*, nº10.
- Morgado, J. (2008). *Manuais Escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (1999). *Amor, Poesia, Sabedoria, Epistemologia e Sociedade*. Instituto Piaget;.

- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2005). *A Cabeça Bem-Feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2009). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios* (5ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Morin, E., & Mogne, L. (2000). *A Inteligência da Complexidade*. (2.ª edição). São Paulo: Peirópolis.
- Moss, P. (1996). *Towards a distributed account of conceptual knowledge*. *Trends in Cognitive Science*.
- Moura, V. (2004). *Sobre a língua portuguesa e algumas políticas para ela*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Murcho, D. (2003). *O lugar da Lógica na Filosofia*. . Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Nancy, J. (2005). *Resistência da Poesia*. Viseu: Vendaval.
- Nascimento, D., & Silva, F. (s.d.). *Leitura na escola - reflexões pedagógicas sobre os processos de formação de leitores e escritores na educação infantil, jovens e adultos*.
- Nascimento, Z., & Pinto, J. (2006). *A dinâmica da escrita – como escrever com êxito*. Lisboa: Plátano Editora.
- Nava, R. G. (1999). *Educación holista*. . México: Pax Mexico 3ss.
- Negreiros, A. (2010). *A invenção do Dia Claro*. Obtido em 6 de abril de 2016, de Infopédia Porto Editora: [www.infopedia.pt/Sainvencao-do-dia-claro](http://www.infopedia.pt/Sainvencao-do-dia-claro)
- Neto, M., & Lamas, E. (2015). Tecnologias digitais de leitura e escrita: contributos para uma aprendizagem motivada. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación, Extr. (8)*, A8, pp. 140-144.
- Neves, J. S., Lima, M., & Borges, V. (2008). *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*. GEPE. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

- Neves, M. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago - Revista de poesia*, nº10.
- Neves, M., & Carvalho, C. (2006). *Análise psicológica XXIVA importância da afetividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: um estudo de caso com alunos do 8º ano. Análise Psicológica XXIV*, 2.
- Neves, S. (2010). Hábitos de leitura e sucesso escolar - um estudo de caso em alunos no final do Ensino Básico. *Dissertação mestrado*.
- Neves, T. (2010). Modelos de mediação social. Em J. Correia, & A. Silva, *Mediação: (D)os contextos e (D)os atores*. Porto- CIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas: Edições Afrontamento.
- Niza, I., & Martins, A. (1998). *Psicologia de aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). Escrita: Guião de implementação do Novo Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa. Obtido em 24 de abril de 2016, de [http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/data/.../Portugues/.../gip\\_escrita](http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/data/.../Portugues/.../gip_escrita)
- Niza, S. (2005). A Escola e o poder discriminatório da escrita. Em *Moreira, A. et al. (org.) A Língua Portuguesa: presente e futuro* (pp. 107-127). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nogueira, J. (1989). *O ensino da língua materna – tópicos para reflexão*. Palavras, 8, 5-12. Porto: Porto Editora.
- Nunes, O. (11 de abril de 2010). *Memória e Aprendizagem*. Obtido em 26 de março de 2016, de Webartigos: [www.webartigos.com/artigos/memoria-e-aprendizagem/35998/](http://www.webartigos.com/artigos/memoria-e-aprendizagem/35998/)
- Núñez-Delgado, M. (2000). Un aspecto basico para la didactica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicacion didactica. Em M. P. Delgado, *Lenguaje y Textos* (p. 15). Barcelona: Narcea - MEC.



- Núñez-Delgado, M. (2005). *Comunicación y expresión oral. Hablar, escuchar y leer, en Secundaria*. Barcelona: Narcea - MECD.
- OCDE. (2010). *Pisa 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OCDE.
- OECD. (2013). *OECD (2013), Education at a Glance -OECD Indicators, OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>*.
- Okada, S. (2009). *A intermediação pedagógica múltipla no universo das TIC e Moodle. Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso*. Salvador: EDUNEB.
- Oliveira, B. (2010). *Psicologia da Educação. Aprendizagem - Aluno* (Vol. 1). Porto: Legis.
- Oliveira, B., Coragem, C., & Martins, E. (2000). *Manual para a Elaboração da Carta Educativa*. Obtido de <https://cld.pt/dl/download/9ce2c10e-cdbe-49ff-b224-5df59287a1fd/Manual%20para%20a%20elabora%C3%A7%C3%A3o%20da%20carta%20educativa.pdf>
- Oliveira, G. (2013). *Política Linguística e Internacionalização: A Língua Portuguesa no Mundo Globalizado do Século XXI. Trabalho Linguística Aplicada*. (n. 52). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.
- Oliveira, L. (2004). *A comunicação educativa em ambientes virtuais – um modelo de design de dispositivos para o ensino-aprendizagem na universidade. Dissertação de Doutorado em Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa*. Braga: Universidade.
- Ortega y Gasset. (1967). *Meditações do Quixote*. São Paulo: Editora Livro Ibero-Americano.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., & Vieira, A. (2006). *Europeização do currículo. Para uma análise das Políticas educativas e curriculares*. In A. F. Moreira



- e J. A. Pacheco (orgs.). *Globalização e Educação: Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Paixão, S. (2010). *Verbetes*. Obtido em 16 de agosto de 2015, de E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia: <http://www.edtl.com.pt/business-directory/6352/memoria-/>
- Parlamento Europeu e Conselho. (11 de maio de 2016). Diretiva (UE) 2016/800. *Jornal Oficial da União Europeia*, L 132. Obtido em 19 de agosto de 2017, de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016L0800&qid=1506375994374&from=PT>
- Pennac. (1993). *Como um Romance* (14ª ed.). Porto: Asa.
- Pereira, L., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal.
- Pereira, M. (2000). *Escrever em Português. Didáticas e Práticas*. Porto: Asa.
- Pereira, M. (2002). *Das palavras aos Atos. Ensaio sobre a escrita na escola*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.
- Perelman, C. (1993). *O império retórico*. Porto: Edições Asa.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (2005). *Tratado da argumentação: a Nova Retórica. Tradução de Maria Ermantina Galvão*. São Paulo: Martins Fontes.
- Perrenoud, P. (1994). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora. Porto: Porto Editora.
- Perrone, M. (1999). *Consideração intempestiva acerca do ensino da literatura na pós-modernidade*". In AAVV (1999). *Incidências*, nº 1, pp. 27-31. Lisboa: Colibri.
- Pessoa, F. (2003). *Aforismos e Afins, edição e prefácio de Richard Zenith, tradução de Manuela Rocha*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Pestana, I. M. (2006). *As TIC no Currículo do Ensino Básico e os Processos Educativos (tese da dissertação de mestrado)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Pimenta, F. R. (2010). *A Escola do Futuro: uma reflexão necessária!* Porto: Centro de Estudos em Educação e Formação - Universidade Lusófona do Porto.
- Pinto, A. (1992). *Os estudos psicológicos de memória humana na Universidade de Coimbra na década de 1920*. *Psychologica*, 9, 5-30.
- Pinto, L., & Pereira, S. (2011). *Educação não-formal para uma infância real. Inducar-organização para a promoção da educação não-formal e integração social*. Obtido de <http://ebookbrowse.com/educacao-nao-formaL-para-uma-infancia-real-pdf-d66119665>.
- PISA. (2015). *Instituto de Avaliação Educativa, I.P.* Obtido de [http://iave.pt/np4/file/310/Sum\\_rio\\_Executivo\\_PISA2015.pdf](http://iave.pt/np4/file/310/Sum_rio_Executivo_PISA2015.pdf)
- Platão, G. (2005). *Análise e tradução de Maria Isabel Aguiar, da Filosofia da Areal Editores*. Lisboa: Coleção textos Fundamentais da Filosofia da Areal Editores.
- PNL. (2008). *aLeR+ Relatório de Actividades - 2.º ano*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura.
- Popper, K. (1996). *O Mito do Contexto: Em defesa da Ciência e da Racionalidade*. Lisboa: Edições 70.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler - actividades de leitura para jovens*. Porto: Asa.
- Pozo, J. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Pozo, J. (2004). A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Revista Pátio*. Ano VIII – Nº 31- *Educação ao Longo da Vida – Agosto a Outubro de 2004*. Obtido de [http://www.revistapatio.com.br/sumario\\_conteudo.aspx?id=386](http://www.revistapatio.com.br/sumario_conteudo.aspx?id=386)
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza Editorial.

- Prensky, M. (2010). *O Papel da Tecnologia no Ensino e na Sala de Aula*. Conjectura.
- Presidência do conselho de Ministros e Ministério da Educação e da Cultura. (2005). Despacho conjunto nº 1081/2005 de 22 de Dezembro. *Diário da República - II Série, nº 244*. Obtido de <https://dre.pt/application/dir/pdf2s/2005/12/244000000/1780717808.pdf>
- Prieto, M. (2007). *La dramatización: una técnica lúdica de aprendizaje*. Málaga: Imagra: Boletín de Asele.
- Quintana, A. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa* In Quintana, A. y Montgomery, W. (Ed.). *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima: UNMSM. Obtido de [http://cienciasociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv\\_quintana.pdf](http://cienciasociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv_quintana.pdf)
- Ramos, E. (2009). *Mediação sociocultural em contexto escolar*. In A. M. C. Silva & M. A. Moreira (Orgs.), *Formação e Mediação Sócio-educativa. Perspetivas Teóricas e Práticas*. Porto: Areal Editores.
- Ramos, R. (2001). *Educación Integral: una educación holística para el siglo XXI (Vol. I)*. Bilbao: Editorial Desclée de Brower.
- Rastier, F. (1989). *Sens e textualité*. Paris: Hachette. Paris: Hachette.
- Reboul, O. (1984). *Le language de l'éducation. Analyse du discours pédagogique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (2004). *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rei, J. E. (1996). *Retórica e Práticas da Produção Textual na Sociedade e na Escola. Contributos para a Didáctica da Escrita: No final do Ensino secundário - início do superior, Tese de Doutoramento*, Vila Real.
- Reis et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Reis, C. (junho de 2010). A Defesa da Língua ou a Língua como Defesa. Comunicação apresentada no I Congresso Nacional de Segurança e Defesa. Lisboa. Obtido de [http://icnsd.afceaportugal.pt/conteudo/congresso/ICNSD\\_1\\_S ESSAO\\_PLENARIA\\_texto\\_pdf\\_carlos\\_reis.pdf](http://icnsd.afceaportugal.pt/conteudo/congresso/ICNSD_1_S ESSAO_PLENARIA_texto_pdf_carlos_reis.pdf)
- Ricoeur, P. (2010). *A memória, a história e o esquecimento*. . Campinas: Unicamp.
- Rocha, C. (1992). *Máscaras de Narciso*. Coimbra: Almedina.
- Rodrigues-Pimenta, M. F. (2010). *A Escola do Futuro: uma reflexão necessária!* Porto: Centro de Estudos em Educação e Formação - Universidade Lusófona do Porto.
- Roldão, M. (2007). *Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva*. Lisboa.
- Roldão, M. C. (2000). *O currículo escolar: da uniformidade à recontextualização – campos e níveis de decisão curricular*. *Revista de Educação*, Vol. IX, n.º 1, . Aveiro.
- Romano, R. (1987). Enciclopédia Einaudi: oral/escrito-argumentação (Vol.11) (C. Pais, J. R. da Fonte, L. F. Duarte & T. Coelho, Trad.). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*. 45/5, pp. 1-11.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Lisboa: Revista Lusófona de Educação - 5.
- Santaella, L. (2005). *Semiótica aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita – Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B. (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos avançados*, vol. 2, n.º 2, maio/ago.

- Santos, E., Morais, C., & Paiva, J. (2004). *Formação de Professores para a Integração das TIC no Ensino de Matemática: Um Estudo na Região Autónoma da Madeira*. Obtido em 19 de novembro de 2016, de Biblioteca Digital do IPB: [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1094/1/PA17\\_2004dosSantos\\_etal.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1094/1/PA17_2004dosSantos_etal.pdf)
- Santos, J. (2011). *Linguagem e Comunicação*. Comunicação: Almedina.
- Santos, M. L., Neves, J. S., Lima, M. J., & Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. . Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Sapatero, J. (2010). Autobiografía y Pacto Autobiográfico: Revisión crítica de las últimas aportaciones teóricas en la bibliografía científica hispánica. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, N° 7. Obtido em 11 de novembro de 2015, de [http://w.ogigia.es/OGIGIA7\\_files/SANCHEZ\\_ZAPATERO.pdf](http://w.ogigia.es/OGIGIA7_files/SANCHEZ_ZAPATERO.pdf)
- Saramago, J. (1994). *Cadernos de Lanzarote: Diário I*. Lisboa: Caminho.
- Saussure, F. (1999). *Curso de Linguística Geral*. Geral: Publicações Dom Quixote.
- Saussure, F. (2002). *Curso de Linguística Geral 30ª edição*. São Paulo: Cultrix.
- Savater, F. (2003). *Ética para um jovem, 11ª Edição, tradução de Miguel Serras Pereira*. . Lisboa: Editorial Presença.
- Schwab, J. (1964). The structure of the disciplines: meanings and significances. Em G. W. Ford, & L. Pugno, *The structure of knowledge and the curriculum* (pp. 6 -30). Chicago: Rand McNally.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. Em *Educational Researcher*, vol. 15, n. 4 (pp. 4-14).

- Silva, A. (2008). *Mediação Formadora e Sujeito Aprendiz Mediação Formadora e Sujeito Aprendiz ao longo da vida. Actas do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares, Currículo, Teorias e Métodos*. Florianópolis-Universidade Federal de Santa Catarina: Centros de Ciências da Educação.
- Silva, A. (2011). Mediação e(m) educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, 12.
- Silva, A. M., & Moreira, M. A. (2009). *Falar e escrever de formação e mediação no contexto atual. In A.M.C. Silva e M.A. Moreira (Orgs), Formação e Mediação Sócio-educativa Perspetivas teóricas e práticas*. Porto: Areal Editores.
- Silva, A. M., Caetano, A. P., Moreira, M. A., & Freire, T. (2009). *Mediação SócioEducativa e Mediadores: Contextos e práticas. Atas do II Congresso Internacional do CIDIn: novos contextos de formação, investigação e mediação*. Vila Nova de Gaia: Instituto Politécnico de Gaia.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *O Oral, Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- Silva, M. C. (2007). A relação saber científico e experiência na profissão docente. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas* n° 19.
- Silva, M. G. (2009). *O prazer da leitura na adolescência*. Lisboa: Coisas de ler.
- Simão, A. V., & Cadório, L. (2013). *Mudanças nas Concepções e Práticas dos Professores*. Lisboa: Vieira da Silva.
- Sim-Sim, I. (1997). *Literacia e aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Palavras.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Asa.

- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a decifração*. Ministério da Educação. Direcção de Inovação e de desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Ministério da Educação.
- Sousa, H. (2003). *A Expressão Oral na Aula de Língua Portuguesa (3º Ciclo)*. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, H. (2006). *Comunicação oral na aula de Português – Programa de intervenção pedagógico-didáctica*. Porto: Asa.
- Sousa, O. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura. Em A. F., *Formar Leitores – das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Sousa, R. (2006). *O erro na construção do conhecimento: A mediação pedagógica em foco*. Obtido em 2017 de maio de 8, de Associação de Leitura do Brasil: <http://www.alb.com.br>
- Souza, E. (2004). *O conhecimento de si: Narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese de doutorado - Universidade Federal da Bahia*. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de educação.
- Soven, M. (1999). *Teaching writting in middle and secondary schools*.
- Sternberg, R. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Tamir, P. (1991). Practical work at school: An analysis of current practice. *Practical science Milton Keynes, Open University press*.
- Terremocha, P., & Torrijos, C. (2008). Recursos y metodología para el fomento de la lectura. El CEPLI. *Participación educativa nº 8*, pp. 76-92. Obtido em 3 de setembro de 2017, de <http://studylib.es/doc/4442410/n%C2%BA-8.-recursos-y-metodolog%C3%ADa-para-el-fomento-de-la-lectur...>



- Thurler, M. (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica (1.ª ed.)*. Coleção práticas pedagógicas. Porto: Asa.
- Torga, M. (2007). *Poesia completa. Volume II*. Lisboa: D. Quixote.
- Torrado, A. (2002). *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Lisboa: Caminho.
- Torremorell, M. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Torres, R. (2008). Literacy and Access to the Written Culture by Youth and Adults Excluded from the School System. A Cross-Country Field Study in Nine Countries in Latin America and the Caribbean. *International Review of Education* vol. 54, nº 5/6, 539-563.
- Tortosa, V. (2001). *Escrituras ensimismadas. La autobiografía literaria en la democracia española*. Alicante, Universidade de Alicante.
- Travaglia, L. C. (1997). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez.
- Trindade, M. (2002). *Literacia: teoria e prática – orientações metodológicas*. São Paulo: Cortez.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Porto: Asa.
- Trindade, R. (2009). *Reconhecer os alunos para reinventar a escola: da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, L. (2007). *Leitura – Práticas Sedutoras*. Gaia: Gailivro.



- Veiga, I., Barroso, C., Calixto, J. S., Calçada, T., & Gaspar, T. (1997). *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Veríssimo, M., & Lamas, E. (2013). *A mediação escolar – o papel do(a) mediador(a), no caso específico do projecto EPIS*. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Centro de Investigação em Educ.
- Véron, E. (1983). *L'analyse du contrat de lecture, les medias, experiences, recherches, actuelles applications*. Paris: IREP.
- Viana, F., & Ribeiro, I. (2009). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos*. Coimbra: Almedina.
- Vieira, H. (2005). *A Comunicação na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Weinstein, D., & Weinstein, M. (1991). The postmodern discourse of metatheory. Em G. Ritzer, *Metatheorizing*. Newbury Park: Sage.
- Weintraub, K. (1978). *The Value of the Individual: self and Circumstance in Autobiography*. Chicago, University Chicago Press.
- Wong, B. (2001). *A Minha Sala de Aula é uma Trincheira – 10 Mitos sobre os Professores*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Woods, P. (2001). *Ser criativo em relação aos comportamentos na escola*. In *Indisciplina e Violência na escola*. Lisboa: Associação Educativa para o desenvolvimento da Criatividade.
- Yus, R. (2002). *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI*. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.
- Zanten, A. (2004). *Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização*. Paria: Florianópolis.



## ÍNDICE DE AUTORES

Abascal.....	55	Bamberger .....	275
Alarcão .....	397	Baptista.....	75, 179, 392, 393
Alarcão & Tavares .....	161, 162	Barbeiro.....	317, 320
Albarelo et al. ....	251	Barbeiro & Pereira	318, 321, 329
Alberca .....	212	Barbosa.....	69, 289
Albuquerque .....	297, 303	Barilli .....	25, 37
Alçada et al. ....	282, 284	Barthes .....	49, 50
Aleixo .....	321	Bártolo.....	250
Alexandre Júnior .....	25, 52	Bautista, Borges & Forés ....	105
Almeida & Grubisich .....	392	Bell.....	150, 254
Almeida B.....	61	Belo.....	217
Amado .....	71	Beltrão .....	32, 33
Amado et al.....	387	Benavente .....	161
Amaral.....	293	Ben-Peretz	401, 405, 406, 407, 415, 419
Amor	225, 243, 246, 297, 299, 301, 311, 319	Ben-Peretz & Lotan .....	405
Andrade .....	83	Benveniste .....	77, 82, 220, 306
Antunes .....	353	Bernstein .....	77
APP .....	75	Beyer.....	103
Araújo & Arantes.....	386	Bogdan & Biklen .....	156, 162
Arends .....	153	Bonafé-Schmitt.....	61
Aristóteles	19, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 50, 51, 53	Braunger & Lewis.....	116
Azevedo & Sardinha ...	115, 117	Breton.....	37
Azevedo, J. ....	102, 141	Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão .....	391
Bambarger .....	250	Cadório .....	250, 292

Calsamiglia & Tuson .....	49	Costa, A. ....	128
Campos, B. ....	172	Costa, E. ....	58, 61
Camps.....	312, 315, 316	Costa, F.....	139
Camps & Dolz .....	47	Coutinho & Lisboa.....	88
Caraça.....	364	Coutinho et al.....	156
Cardoso, Espanha & Araújo ..	64	Cox.....	211
Carmo & Ferreira.....	252	Crahay .....	103
Carneiro .....	145	Crotty .....	162
Carrasco.....	74	Cruz.....	246
Carrilho.....	42, 144	Cunha & Cintra.....	76, 79
Carvalho et al. ....	310	Cury.....	387
Cassany.....	324	Damas & Ketele.....	253
Cassany, Luna & Sanz .....	327	Damásio.....	234, 235
Castells .....	89	Day .....	101
Castro, E. ....	231	Declercq .....	37
Castro, R.....	223, 351	Delors et al.....	71, 102, 144, 394
Cavaco.....	385	Dias & Gomes .....	106
CCDRC .....	177	Dias, P. ....	104
Cerrillo .....	274	Dionísio .....	124, 222
Chagas .....	153, 154	Dolz & Schneuwly.....	241
Cícero .....	37	Doron & Parot .....	232
Clarke & Hollingsworth.....	401, 406, 407	Dubet.....	291
CMO.....	181	Dumont.....	31
CNE.....	308	Elliott.....	156
Coimbra .....	66	Emmitt.....	119
Coll, Mauri & Javier .....	139	Escrapit.....	285
Comissão Europeia .....	139, 143	Estanqueiro .....	302
Connelly et al. ....	405	Esteban .....	151
Copleston.....	31	Estrela.....	172
Correia & Caramelo .....	57	Fachada .....	59
Costa et al. ....	283, 284	Faget.....	61
		Fang & Schleppegrell.....	124

Fernandes, E. ....	386	Guerra.....	151, 250
Fernandes, M. ....	121	Gusmão .....	223
Fernandes, R. ....	65	Hargraves .....	87
Fernandes, S. ....	172	Henriques, Afonso, Holstein, Gonçalves & Luís .....	177
Fernández-Río97, 100, 104, 107, 109		Heras .....	90
Ferraz .....	201	Jaeger .....	28, 29
Ferreira, M. ....	279, 280	Jares.....	21
Ferreira, V. ....	305, 306, 327	Javeau.....	253
Fidalgo.....	24	Jean .....	231
Figueiredo.....	310	Jiménez.....	274
Fleury & Fleury .....	66	Johnson, Johnson & Holubec .....	352
Fonseca.....	320	Josso.....	209
Fortin.....	151	Júdice .....	219, 363
Foucambert .....	313	Jurgenson.....	150
Franco, Reis & Gil .....	33	Kemmis & McTaggat .....	156
Freire .....	348	Lages, Liz, António & Correia .....	135
Freitas.....	150	Lamas77, 93, 220, 222, 306, 309, 314, 329	
Fullan & Hargreaves .....	100	Lamas, Maria & Gomes .....	91
Gallegos.....	99	Lather158, 159, 160, 164, 165, 166	
Garavelli.....	37	Lausberg .....	35, 36
Garay.....	98	Le Goff.....	237
Garza .....	69	Leandro Almeida .....	398
Ghiglione & Matalon ..	251, 253	Leiria .....	23
Gimeno .....	70	Leite .....	137
Gomes & Santos .....	32	Lejeune.....	208, 211
Gomes, M. ....	86	Lello & Lello .....	218
Gonçalves & Alarcão .....	69	Lencastre .....	92
Gouveia .....	273		
Grossberg, Nelson & Treichler .....	168, 169		
Grossman & Richert ...	401, 404		

Lévi-Strauss .....	167	Meyer, Carrilho & Timmermans	
Lévy .....	33	.....	25, 27, 31, 40, 41, 45
Lewin.....	156	Mialaret .....	271
Libâneo.....	21	Miller.....	70
Lima .....	253	Ministério da Educação	84, 133, 136, 200, 204, 205, 221, 225, 240, 246, 278, 289, 290, 298, 308, 334, 350
Lind .....	122	Monaghan & Hartman .....	123
Lomas .....	226	Monteiro, A. ....	387
Lopes .....	117	Monteiro, I. ....	233
Lopes & Silva .....	383	Montero .....	402, 408
Lourenço.....	248	Morais & Cabrita .....	106
Lucas & Correia.....	230	Morais, J. ....	286
Magalhães & Costa.....	289	Morão .....	223
Magalhães, A. ....	218	Morgado .....	126
Mancelos .....	330	Morin.....	87, 171, 218
Martin & Gaillard ....	35, 36, 37	Morin & Mogne .....	98
Martins & Moura .....	215	Moss .....	165
Martins & Sá.....	293, 312, 315	Moura .....	94
Martins, A. ....	231	Nancy .....	218
Martins, G. ....	74	Nascimento & Pinto .....	319
Martins, M. ....	242, 243	Negreiros .....	244
Marzano.....	100	Neto & Lamas.....	319
Mata & Rosa.....	390	Neves & Carvalho.....	69
Mateus & Villalva.....	79	Neves, Lima & Borges.....	132
Mateus, et al. ....	78	Neves, M. ....	222
Matos.....	156, 158	Neves, S. ....	276
Máximo-Esteves .....	153, 154	Neves, T. ....	57
McNiff & Whitehead .....	156	Niza & Martins .....	318, 321
Mendonça et al. ....	335	Niza, S. ....	326
Mendoza .....	285		
Menéndez .....	76		
Menezes & Araújo .....	173		
Meyer .....	25, 26		

Niza, Segura & Mota	309, 312, 317, 322, 330	Prensky	106
Nogueira	85	Prieto	230
Nunes	231, 235	Quintana	150
Núñez-Delgado	226, 227, 370	Ramos, R.	67, 71
OCDE	124	Rastier	52
Okada	104, 118	Reboul	25, 27, 35, 36, 37, 45, 48
Oliveira, B.	233, 234	Rei	323
Oliveira, G.	88	Reis	95
Oliveira, L.	102	Reis et al.	135, 319
Ortega y Gasset	171	Ribeiro & Viana	273
Pacheco	173	Ricoeur	237
Paixão	213, 236	Rocha	215
Parlamento Europeu e Conselho	116	Roldão	121, 161
Pennac	224, 250, 276	Romano	56
Pereira & Azevedo	243, 323	Sabino	276
Pereira, M.	309	Sanches	153
Perelman	42, 43, 46, 47, 51	Santaella	136
Perelman & Olbrechts-Tyteca	19, 24, 34, 43, 44	Santana	321, 323
Perrenoud	63	Santos, B.	81
Perrone	222	Santos, J.	94
Pessoa	224	Santos, Morais & Paiva	154
Pestana	103	Santos, Neves, Lima & Carvalho	133
Pimenta	62	Sapatero	212
Pinto	225	Saussure	78, 79
Pinto & Pereira	143	Schwab	402, 405
Platão	31, 33, 34, 45	Seixas	130
Popper	68	Shulman	402, 403, 405
Postic	385	Silva, A.	75, 142
Pozo	91, 92, 145	Silva, Caetano, Moreira & Freire	57
		Silva, M. C.	304

Silva, M. G. ....	294, 295	Tortosa.....	212
Simões & Cadório .....	311	Travaglia.....	80
Sim-Sim.....	77, 245, 248, 354	Trindade & Cosme .....	145
Sim-Sim & Viana.....	271	Tuckman.....	251, 252, 254
Sim-Sim et al. ....	370	Valadares .....	278
Sim-Sim, Duarte & Ferraz...	282	Veiga, Barroso, Calixto, Calçada & Gaspar .....	134
Sim-Sim, Silva & Nunes .....	77	Veríssimo & Lamas .....	58, 67
Sousa, H.....	226	Verón.....	286
Sousa, O.....	124	Véron.....	288
Sousa, R.....	65	Weinstein & Weinstein .....	168
Souza.....	209	Weintraub .....	211
Soven.....	325	Wong.....	419
Sternberg .....	235	Woods .....	389
Tamir .....	401, 405, 406	Yus .....	70
Thurler.....	99	Zabalza .....	337
Tomlinson & Allan .....	161	Zanten.....	149
Torrado .....	296		
Torremorell....	22, 58, 59, 60, 61		
Torres .....	116		



## Anexos

---





## Anexo 1 – Fichas informativas sobre aspetos da lírica camoniana



GOVERNO DE  
PORTUGAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS OURÉM - 120960  
Escola Básica e Secundária de Ourém



Português, 10º Ano

Profª Manuela Neto

### A lírica camoniana – influências na poesia de Camões

**Quem foi Petrarca** – **A influência de Petrarca** – Petrarca, poeta italiano do século XIV, foi, a par dos antigos greco-romanos, o grande modelo dos poetas europeus do Classicismo e, nomeadamente, de Luís de Camões.

**Entendimento do Amor** – Petrarca entendia o amor como amor-paixão, que deveria ter como único objectivo, não a pessoa amada, mas o próprio Amor. A amada, sempre descrita ou pintada como excepcionalmente bela e perfeita («*donna angelicata*»), deveria ser apenas objecto de contemplação espiritual e não de desejo erótico, sensual. Porque assim era, a ausência ou morte da mulher amada, longe de impedir a realização do amor, favorecia-a, purificando-a. A satisfação do amor, pelo contrário, era nociva à sua realização, visto que levaria à interrupção da paixão, da pureza espiritual dos amantes. O que importava na realização amorosa era o entendimento das almas e o aperfeiçoamento espiritual. (Ampl)

**Amor – a expressão de contradições** – Mas um amor assim entendido gera contradições em quem ama, que é simultaneamente espírito e matéria, alma e corpo. Daí que a poesia petrarquista se nos apresente como perturbada e o amor nela nos surja simultaneamente como céu e inferno, prazer e dor – e a antítese se torne a principal figura de estilo das *Rimas* de Petrarca.

**Petrarca e Camões** – Camões foi muito influenciado por Petrarca, que imitou conscientemente – mas nele a dialéctica amorosa das contradições vai ser ocasião de amargura, de desengano, de perplexidade e de revolta.

Amélia Pinto Pais, Introdução a *Eu cantarei de amor* – Lírica de Luís de Camões, Porto, Areal Editores, 2007 (texto com supressões)

**Retrato físico** – **Petrarquismo** – Corrente poética de imitação do poeta italiano Petrarca (1304-1374) que caracterizou a lírica europeia nos séculos XV-XVI. Na sua obra, Petrarca fala, de uma forma inovadora, da sua experiência amorosa: os mais íntimos movimentos da interioridade do amante são descritos com detalhe e subtilidade. Laura, a amada, é retratada como uma mulher loura e os seus dotes físicos são enfatizados através de uma série de imagens (os cabelos são ouro, a tez neve, os lábios coral, os dentes marfim). A sua beleza é superior à da natureza bem como à de uma série de entidades mitológicas. No entanto, a maior beleza de Laura é interior: a pureza angelical, a honestidade, a humildade, a cortesia e a gravidade, são as suas grandes qualidades. (Ampl)

**Retrato psicológico**

Rita Mamoto, *Panorama da Literatura Universal* (coordenação de Olívio Caserio, Lisboa, Círculo de Leitores, 1991)

**Medida velha e medida nova** – Assim se designaram, no séc. XVI, duas técnicas de versejar: a tradicional e a importada da Itália. Caracterizam a medida velha estruturas em redondilha maior ou menor (versos de sete ou cinco sílabas). A medida nova é o verso decassílabo chamado clássico ou heróico.

**Épocas clássicas**

**Classicismo** – A época chamada clássica abrange os séculos XVI, XVII e XVIII, quer dizer, os períodos do Renascimento, do Barroco e do Neoclassicismo. Nessa época, dum modo geral, vigora um conceito de literatura, expresso ou implícito, que tem raízes na Antiguidade greco-latina, embora seja condicionado pela mentalidade e estilo de vida próprios de cada século. A ideia de tomar os Antigos como padrão veio com o Renascimento – regresso parcial, na intenção dos quinhentistas, à cultura greco-latina. Traz consigo o escrípulo de perfeição formal e a adopção de novos géneros, estruturas e metros.

**Ideal do Classicismo**

Por outro lado, o Classicismo (segunda acepção, a que a anterior se liga estreitamente), define-se por um ideal de clareza, de sobriedade, de nobreza, de calma equilíbrio, de harmonioso acabamento.

Jacinto do Prado Coelho (dir.), *Dicionário de Literatura*, 4ª edição, Porto, Figueirinhas, 1992 (texto adaptado)

Português 10.º Ano

Prof.ª Manuela Neto

## Síntese das características da poesia lírica de Luís de Camões

	Corrente tradicional	Corrente renascentista
	<ul style="list-style-type: none"> <li>a influência dos temas da poesia trovadoresca e das formas de poesia palaciana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a influência greco-latina (Renascimento) e italiana (Petrarca)</li> </ul>
os temas:	<ul style="list-style-type: none"> <li>A saudade</li> <li>O sofrimento amoroso.</li> <li>O tema da donzela que vai à fonte</li> <li>O ambiente Pastoral</li> <li>O ambiente Cortesão</li> <li>O humorismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O Petrarquismo</li> <li>O amor platónico</li> <li>A sensualidade</li> <li>A beleza divina</li> <li>A saudade</li> <li>O destino</li> <li>A mudança</li> <li>O desconcerto do mundo</li> </ul>
o verso:	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>medida velha</i> – uso do verso de 5 sílabas métricas (redondilha menor) e de 7 (redondilha maior).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>medida nova</i> – uso do verso de 10 sílabas métricas (decassílabo) de acentuação nas 6ª e 10ª sílabas (heroico) ou nas 4ª, 8ª ou 10ª sílabas (sáfico)</li> </ul>
a variedade estrófica:	<ul style="list-style-type: none"> <li>o vilancete</li> <li>a cantiga</li> <li>a esparsa</li> <li>a trova</li> <li>a endecha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o soneto (2 quadras e 2 tercetos)</li> <li>a canção</li> <li>a écloga</li> <li>a elegia</li> <li>a ode</li> </ul>

Retirado de [www.escolavirtual.pt](http://www.escolavirtual.pt)

## Sintetizando:

- A obra lírica camoniana é marcada por uma dualidade: por um lado, a poesia de caráter trovadoresco dos cancioneiros, por outro, as novas composições introduzidas pelo Renascimento.
- Como poeta do Renascimento, a sua produção lírica é uma expressão desse *dolce stil nuovo*.
- Trabalhou quase todos os géneros restaurados: a écloga, a ode, a elegia e as formas fixas novas - o soneto e a canção.

- A sua poesia é sustentada em polos antagónicos: mulher ideal e perfeita / mulher feiticeira; amor espiritual / amor sensual; humildade / orgulho; inocência / sentimento de culpa; natureza como espelho da alma / natureza contrastante com o estado de alma.

- Petrarca e Dante são os seus principais mestres.

#### Áreas temáticas:

- o amor - amor físico vs amor platónico; a divisão interior do sujeito poético causada pelo conflito amoroso; o poder transformador do amor e os seus efeitos contraditórios.
- a mulher - retrato da mulher perspectivada na conceção de Petrarca e Dante; a amada surge umas vezes como ser angélico, outras como ser maléfico; a mulher ideal é inacessível e intocável.
- a Natureza - encarada como fonte de recursos expressivos, sempre ligada à poesia amorosa; o *locus amoenus*.
- a saudade - faz sofrer mas inspira; a ausência da amada é insuportável e divide o sujeito poético.
- o tempo e a mudança - a mudança é cíclica e o tempo anula qualquer esperança.
- o destino - é sobretudo na sua vida amorosa que Camões sente a presença maléfica do destino: tentando lutar contra a má fortuna, o sujeito poético recorda, muitas vezes, o bem passado.

#### Variedade formal:

- vilancete, cantiga, esparsa, trova (influência tradicional);
- soneto, canção, ode, elegia, éloga (influência clássica/renascentista).

#### Verso:

- medida velha: verso de 5 silabas métricas (redondilha menor) e verso de 7 silabas métricas (redondilha maior);
- medida nova: verso decassílabo com acento na 6ª e 10ª sílabas (heroico) ou na 4ª, 8ª e 10ª sílabas (sáfico).

#### Linguagem e estilo:

- adjetivação expressiva;
- pontuação emotiva (exclamações, interrogações);
- expressividade de tempos e modos verbais;
- uso de vocabulário erudito;
- recurso à mitologia; *(Camões)*
- predomínio de metáforas, apóstrofes, hipérboles, anáforas, hipérbatos, etc.; *antíteses, imagens (camões) p'ssão*
- alternância entre ritmo rápido e lento.



24/14

Português, 10º Ano

Profª Manuela Neto



### As correntes tradicional e renascentista da lírica camoniana

#### I) As formas poéticas da corrente tradicional:

##### 1. CANTIGA

A **cantiga** constitui uma composição medieval galego-portuguesa de tema religioso ou profano, destinada a ser cantada.

Formalmente, corresponde a uma composição poética composta por um **mote**<sup>1</sup> de quatro ou cinco versos e por uma ou várias **glosas**<sup>2</sup> de oito, nove ou dez versos, que repetem no final pelo menos o último verso do mote.

##### 2. VILANCETE

Etimologicamente, **vilancete** quer dizer "cantiguinha vilã" e o termo surge pela primeira vez no *Cancioneiro Geral*. Esta composição poética nasce de um **mote**<sup>1</sup> pequeno (de dois ou três versos), popular ou alheio, e desenvolve-se nas **voltas**<sup>2</sup>. Distingue-se da cantiga pelo facto de o mote não ser repetido textualmente e o metro utilizado é o tradicional, de 5 ou 7 sílabas métricas.

##### 3. ESPARSA

Trova de cariz triste e melancólico generalizada na Península Ibérica a partir do século XV que não é precedida nem de glosa nem de mote, constituída por uma única estrofe de redondilha maior, com oito a dezasseis versos.

##### 4. ENDECHA

Composição lírica proveniente do *Cancioneiro Geral* que exprime sentimentos tristes e plangentes, aspeto que, entre nós, nem sempre foi observado. Constituída por quadras, caracteriza-se pela utilização da redondilha menor ou pelo verso de 6 sílabas.

<sup>1</sup> **Mote**: pensamento, do autor ou alheio, que irá depois ser desenvolvido nas glosas ou voltas, e a partir do qual se compõe um novo poema.

<sup>2</sup> **Glosa** ou **volta**: estância que retoma, desenvolvendo-o, o sentido de um dado tema ou mote, do qual repete um ou mais versos em posição certa.

**II) As formas poéticas da corrente renascentista:****1. SONETO**

Forma poética constituída por 14 versos distribuídos por duas quadras e dois tercetos. As quadras seguem o esquema rimático ABBA/ABBA e os tercetos o esquema CDC/CDC ou CDE/CDE.

O último terceto é, geralmente, denominado a chave de ouro do poema, isto porque é nele que está contida a síntese do conteúdo do soneto.

A chamada medida nova corresponde aos versos decassilábicos que podem ser heroicos (quando acentuados nas 6.<sup>a</sup> e 10.<sup>a</sup> sílabas) ou sáficos (quando acentuados nas 4.<sup>a</sup>, 6.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> ou 10.<sup>a</sup> sílabas).

**2. SONETO**

Forma poética, de origem provençal, constituída por uma série de estrofes heterométricas (com versos de medida desigual) e rematadas por uma estrofe mais curta, que se converteu, segundo o modelo de Petrarca, na mais ilustre manifestação do lirismo amoroso da literatura renascentista.

**3. ÉCLOGA**

Por égloga entende-se, vulgarmente, um poema escrito sob a forma de diálogo, de conversa aberta entre as entidades presentes no texto e, muitas vezes, entre o autor, as personagens e o próprio leitor. A temática versada nas églogas relacionava-se, quase sempre, com a vida campestre, os amores pastoris, as impossibilidades e não correspondências dos amores vários. Na chamada Época Clássica, a égloga servia também como meio para profundas reflexões morais, estéticas e filosóficas. O introdutor deste subgénero literário em Portugal foi Sá de Miranda, influenciado por escritores italianos como Dante e Boccaccio.

**4. ELEGIA**

Composição poética lírica, cujo tom é quase sempre melancólico e terno.

**5. ODE**

Composição poética lírica de assunto elevado, própria para ser cantada.





**Anexo 2 – Trabalho de pares (apresentação da an poetas do séc. XX): ficha de heteroavaliação**

Autor	Poema	Alunos	Aspetos positivos	Aspetos negativos	Aspetos a melhorar	Nota final
Sophia de Mello Breyner Andresen	“Porque os outros se mascaram mas tu não”	Ana Cláudia		Vocabulário reduzido e pobre	Ler menos, estar mais confiante, olhar mais para os colegas	13
		Beatriz	Boa postura, bastante informação			17
Florbela Espanca	“A Vida”	Carolina	Boa interpretação e dicção			17
		Francisca	Boa interpretação e dicção			17
Camilo Pessanha	“Não sei se isto é amor”	Gonçalo		Desconcentrado/má postura, falou pouco		12
		Cristiano	Boa preparação			15
Fernando Pessoa	“Há quase um ano não escrevo”	Rafael	Boa preparação		Mais cor no power point	17
		Afonso S.	Boa preparação			17
Ricardo Reis	“Cada um”	Afonso A.		Pouca informação, leitura sem expressividade		14
		Rúben		Pouca informação, leitura sem expressividade	Melhorar a leitura expressiva	14
Mário de Sá Carneiro	“Quási”	Marta	Trabalho muito criativo			16
		Eva			Devia falar mais	16
Miguel Torga	“Mãe”	Kateryna	Apresentação apelativa			13
		Catarina	Apresentação apelativa			16
		Carolina	Apresentação apelativa			16
António Gedeão	“Pedra Filosofal”	Diogo				18
		Guilherme			Devia falar mais	15
Manuel Alegre	“As mãos”	José F.				15
		Lara			Devia falar mais	12
José Gomes Ferreira	“Vivam sempre”	Carina				16
		Mª Diogo	Boa dicção, muito à vontade			16

## MANUELA NETO

Autor	Poema	Alunos	Aspetos positivos	Aspetos negativos	Aspetos a melhorar	Nota final
Vitorino Nemésio	"Tenho uma saudade tão braba"	Fábio	Falou bem, com à vontade		Devia falar mais	15
		Marco				15
Eugénio de Andrade	"As palavras"	Catarina D.	Boa preparação, muita criatividade			18
		Carolina T.	Boa preparação, muita criatividade			18
Ruy Belo	"E tudo era possível"	Ricardo	Muito assertivo			14
		Mª José				14



### Anexo 3 – Heteroavaliação da leitura dramatizada - cenas da peça *Frei Luís de Sousa*



Novo Francisco V  
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS OURÉM - 120960  
Escola Básica e Secundária de Ourém  
2015/2016



Português – 11º ano - Turma B

A tua profª: *Manuela Neto*

#### Avaliação da competência da expressão oral

A dramatização é uma forma de expressão que exige uma preparação prévia.

#### Planificação:

- . Gere com pertinência o tempo que tens para preparares a intervenção.
- . Mobiliza informação adequada.
- . Interage produtiva e corretamente com os outros.
- . Treina a leitura expressiva do texto.

#### Execução:

- . Dramatiza a cena que escolheste.
- . Projeta bem a voz e articula as palavras com clareza.
- . Usa uma entoação intensa e variada.
- . Deixa transparecer as emoções nas expressões corporais e nas faciais.
- . Utiliza uma movimentação adequada à situação.
- . Nunca voltas as costas para o público.

#### Avaliação:

- . Eficácia comunicativa da organização e da estrutura do texto (a mensagem foi claramente entendida pelos ouvintes).
- . Coordenação da voz, do gesto e do movimento relativamente ao texto.
- . Impacto geral da representação nos espetadores.

#### Leitura dramatizada

Escala de avaliação: Insuficiente (5-9); Suficiente (10-13); Bom (14-17); Muito Bom (18-20)

Alunos	A dicação / articulação	B voz/tom e colocação	C fluência	D entoação	E ritmo	F criatividade na execução
Afonso A	11	12	15	10	13	9
Ana C	16	16	16	16	17	15
Beatriz	16	17	17	16	15	13
Carina M	15	14	15	14	14	17
Carolina O	12	13	16	15	14	13
Carolina H	15	13	15	16	14	14
Carolina T	12	13	14	14	14	14
Catarina D	15	16	15	16	16	13
Catarina S	14	12	13	15	12	14
Cristiano	15	15	15	15	15	14
Eva S	16	16	16	16	16	15
Fábio F	14	13	12	13	14	9
Fábio B	9	8	9	8	8	9
José F	15	14	15	15	16	12
Marco G						

#### Anexo 4 – Opinião pessoal sobre o debate

Opinião pessoal sobre a atividade: Debate.

MARK  
(18)

Nesta segunda parte da atividade sobre o livro "Frei Luís de Sousa", tivemos oportunidade de visualizar os vídeos das apresentações e intervir, oralmente, de forma crítica, acerca da primeira parte do trabalho.

O facto de termos visualizado as cenas do vídeo, na minha opinião, permitiu a captação de detalhes que tivessem sido ignorados, enquanto se via "ao vivo" as representações. Desta modo conseguimos ter fundamentos a apresentar durante o debate.

A meu ver, poderemos ~~aproveitar~~ opinar a ~~nossa~~ de cada um, tal como de nós próprios, demonstrar os aspetos a mudar, tal como a manter numa próxima atividade como esta.

Termos a oportunidade de criticar construtivamente, revelou a capacidade de cada um saber defender e sustentar o seu ponto de vista. Por outro lado, permitiu a avaliação da oralidade durante a intervenção de cada um, quer a nível de linguagem (rica/pobre) quer a nível de saber fazer-se ouvir (tom), entre outros.

Para concluir, no meu ponto de vista, alguns alunos deveriam intervir mais, sem medo, e uma vez que participam, que seja de forma organizada, algo que por vezes não foi cumprido. Tirando estes aspetos menos positivos, a atividade foi muito interessante e gostei.

Carolina n.º 7  
n.º 8

## Anexo 5 – Ficha informativa sobre a atividade: debate

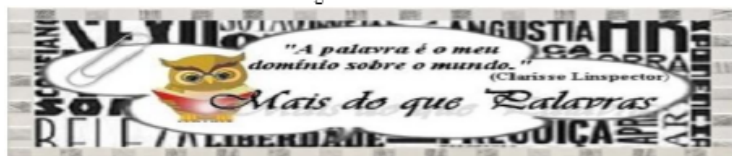


AGRUPAMENTO DE ESCOLAS OURÉM - 120960

Escola Básica e Secundária de Ourém



Português – 11º B - 2015/2016



O Debate potencializa a capacidade de reflexão e de construção de argumentação sobre determinado assunto. Assim, a prática fará com que a pessoa extraia bons resultados do debate, aumentando as habilidades citadas. É uma atividade que decorre naturalmente da vida em sociedade e que nos permite a troca de ideias, o confronto de pontos de vista e a reflexão; permite também aumentar a informação, aprender a tomar a palavra, a demonstrar e a convencer.

1. Num debate, deve haver um Moderador e um Secretário a quem são atribuídas funções específicas:

O moderador tem os seguintes deveres:

- ✎ iniciar o debate;
- ✎ introduzir o tema e apresentar os participantes;
- ✎ distribuir equitativamente o tempo de participação de cada um dos intervenientes;
- ✎ dar a palavra aos intervenientes;
- ✎ pedir esclarecimentos;
- ✎ impedir desvios ao tema;
- ✎ controlar o tempo de cada intervenção;
- ✎ animar o debate, com novas perguntas e sínteses parciais;
- ✎ encerrar o debate, fazendo uma síntese das conclusões
- ✎ apresentar a avaliação da atividade.

O(s) Secretário(s) deve(m):

- ✎ anotar a ordem dos pedidos de intervenção;
- ✎ registar os argumentos apresentados pelos intervenientes (a favor e contra), o que facilitará a elaboração das conclusões;
- ✎ fazer, em alguns casos, o relatório do debate.



## Anexo 6 – Inquérito sobre hábitos de leitura



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE OURÉM – 120960  
Ano letivo 2014 /2015



*O ato de ler é insubstituível. Lê-se para melhor compreender a realidade que nos cerca em profundidade e em extensão. Lê-se para melhor fugir da realidade que nos cerca em profundidade e em extensão. Este trocadilho comporta as duas componentes da função cultural da leitura: informativa e estética. Mas, para que o ato de ler esteja investido dessa duplicidade, é necessário que o leitor tenha conseguido saltar várias barreiras. Caso contrário não saberá retirar informações do texto escrito. E muito menos chegará a sentir emoção estética que lhe permita evadir-se para o domínio do imaginário. Ler é pois um ato insubstituível. Mas nem todos leem.*

Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada

Este Inquérito visa a recolha de dados no âmbito do trabalho de investigação doutoral intitulado *A libertação do concreto: Os vários Eus nos textos autobiográficos*, inserido no programa de Doutoramento *Equidade e Innovación*, em realização na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

O inquérito encontra-se estruturado em 3 secções – I Secção: Enquadramento; II Secção – Tipologia, hábitos e frequência de Leitura; e III Secção – Benefícios da Leitura, e de resposta fechada ou semi-fechada.

O objetivo deste inquérito é conhecer os teus hábitos de leitura. Por favor, responde com sinceridade às questões que te são colocadas. Ele não pretende avaliar os teus conhecimentos, servirá, apenas, para conhecer melhor o teu perfil de leitor.

Garantimos a confidencialidade dos dados obtidos e o uso meramente académico dos resultados.

### Instruções prévias:

- Segue atentamente as instruções dadas, para as respostas;
- Responde de forma sincera às questões colocadas;
- Assinala a(s) tua(s) opção(ões) de forma clara e inequívoca;
- Não dês qualquer outro tipo de informação para além daquela que te é solicitada;
- Todas as respostas assinaladas com \* são de carácter obrigatório.

*Inquérito*

**I Secção – Enquadramento**

**I – Dados Pessoais**

1. \* Nível de Escolaridade que frequentas:

☐ Ensino Básico

☒ Ensino Secundário

2. Ano 10<sup>o</sup>

*Assinala com (x) as tuas respostas.*

1. \*Género

☐ . masculino

☒ . feminino

2. \*Idade

☐ . 12 – 13 anos

☐ . 14-15 anos

☒ . 16- 17 anos

**II – Gosto pela leitura**

1. \*Gostas de ler?

☐ . sim

☒ . não

1.1. Se respondeste afirmativamente, indica a(s) razão(ões):

☐ . porque desenvolve a minha imaginação.

☐ . para saber alguma informação.

☐ . porque os professores me incentivam a ler.

☐ . porque a leitura me dá prazer.

1.2. Se respondeste negativamente, indica a(s) razão(ões):

☐ . porque não gosto.

☐ . porque é aborrecido, “chato”, “parado”.

☒ . porque nunca fui habituado(a) a ler.

☐ . porque prefiro outras atividades.

2. O que é para ti ler?

☐ . uma obrigação.

☐ . um prazer.

☒ . um passatempo como outro qualquer.



III - Idade de iniciação à leitura

3. \*Lembras-te com que idade começaste a ler?

☐ cinco anos ou menos.

☒ seis/sete anos.

☐ mais de sete anos.

☐ não me lembro.

II Secção – Hábitos, Frequência e Tipologia de Leitura

IV – Agentes responsáveis pelos incentivos à Leitura

4. \*Costumavam ler-te histórias quando eras pequeno(a)?

☐ sim.

☒ não.

4.1. \*Se respondeste afirmativamente, assinala quem:

☐ a minha mãe.

☐ o meu pai.

☐ os meus avós.

☐ os meus irmãos mais velhos.

☐ outra(s) pessoa(s). Quem? \_\_\_\_\_

V – Hábitos e Frequência de Leitura

5. \* Com que frequência costumas ler, sem ser para estudo/ por prazer?

☒ todos os dias.

☐ só de vez em quando.

☐ ao fim de semana.

☐ nas férias.

☐ muitas vezes começo a ler um livro, mas não o acabo.

☐ nunca li um livro até ao fim.

VI - Quantidade de leituras

6. \*Quantos livros lês por ano? (sem contar com os manuais escolares)

☐ nenhum.

☐ de 1 e 2.

☒ de 3 e 5.

☐ de 6 e 9.

☐ mais de 9.

6.1. \*Se costumas ler, por que razão o fazes? .

☐ por gosto.

☒ por dever escolar.

☐ por outra razão. Qual? \_\_\_\_\_

6.2. \*Se não costumas ler, por que razão não o fazes?

- ☐ . o preço dos livros.
- ☐ . dificuldade em aceder aos livros.
- ☒ . dificuldade em compreender os textos.
- ☐ . dificuldade em ler.
- ☐ . os meus amigos não leem.
- ☐ . prefiro outras atividades.
- ☐ . pouco interesse dos livros.

VII – Tipologia de leituras

7. \*O que costumas ler?

- ☒ . revistas.
- ☒ . jornais.
- ☐ . livros não escolares.
- ☒ . apenas livros escolares.

7.1. \* Se costumas ler outros livros para além dos escolares, responde à questão seguinte:

7.1.1. \*Que tipo de livros preferes ler? (Podes assinalar mais do que uma opção)

- ☒ . livros técnicos.
- ☒ . ficção (romance, aventuras, contos).
- ☐ . banda desenhada.
- ☐ . poesia.
- ☒ . históricos.
- ☐ . biografias.
- ☐ . policiais.

7.1.2. \*Que tipo de revistas/jornais lês?

- ☐ . de divulgação científica.
- ☒ . Informativas (os).
- ☐ . desportivas (os).
- ☐ . juvenis.

VIII – Quantificação de leituras/livros

8. Quantos livros existem em tua casa?\*

- ☒ . menos de 10
- ☐ . entre 20 e 30
- ☐ . mais de 50

IX – Tipologia de livros

9. Que tipo de livros possuis em casa?

- ☐ . literatura nacional.
- ☐ . literatura estrangeira.
- ☒ . enciclopédias/dicionários.
- ☐ . livros escolares.
- ☒ . livros técnicos e científicos.
- ☐ . livros de ciências humanas.
- ☐ . banda desenhada.
- ☐ . poesia.
- ☐ . belas artes.
- ☐ . não sei.

10. Em tua casa, os adultos têm o hábito de ler?

- ☒ . sim.
- ☐ . não.

III Secção – Benefícios da Leitura

X – Benefícios da leitura

11. \*Consideras que a Leitura traz benefícios para as pessoas?

- ☒ . sim.
- ☐ . não.

11.1. \*Se sim, indica quais.

- ☐ . aprender coisas novas.
- ☐ . deixar de ser analfabeto.
- ☐ . melhorar a leitura.
- ☒ . melhorar a escrita.
- ☐ . desenvolver a imaginação.
- ☐ . desenvolver o raciocínio.

12. \*Achas que se lesse mais poderias tirar melhores notas?

- ☒ . sim.
- ☐ . não.
- ☐ . talvez.

XI – Promoção da leitura

13. \*Achas que os teus professores promovem, suficientemente a leitura?

☐ sim.

☐ não.

☒ alguns.

☐ todos.

14. \*De quem tens recebido mais incentivos para a leitura?

☐ dos professores de português.

☐ da família.

☐ dos colegas.

☒ do pai e da mãe.

☐ de ninguém.

☐ de outros professores.

☐ outros. Quem? \_\_\_\_\_

XII – Prática da mediação da leitura

15. \*Gostas de ler em voz alta?

☐ sim.

☒ não.

☐ às vezes.

☐ gosto pouco.

Obrigada pela tua colaboração!

**Anexo 7 – Autorização dos Encarregados de Educação****Autorização**

Eu, Amabela Encarregado de Educação do/a aluno/a  
Caroline n.º 3, da turma B do 10 Ano, da Escola  
 Básica e Secundária de Ourém declaro que autorizo a utilização:

	SIM	NÃO
• de trabalhos realizados	<u>X</u>	_____
• da imagem (fotos, vídeo e áudio)	<u>X</u>	_____
• do nome (primeiro e último)	<u>X</u>	_____

do(a) meu(minha) educando(a) para o trabalho de investigação doutoral intitulado ***A libertação do concreto: Os vários Eus nos Textos Autobiográficos*** – em desenvolvimento pela professora Maria Manuela Carreira Neto, no âmbito do Programa de Doutoramento ***Equidade e Innovación en Educación***, em realização na Universidade de Santiago de Compostela.

Ourém, fevereiro de 2015.

O/A Encarregado/a de Educação: Amabela

Exma. Sr.<sup>a</sup> Diretora  
Sandra Pimentel  
Agrupamento de Escolas de Ourém  
Apartado 35

Ourém, 29 de janeiro de 2015

Assunto: Pedido de autorização para investigação doutoral

Exma. Sr.<sup>a</sup> Diretora:

Eu, Maria Manuela Carreira Neto, professora do Quadro de Escola, do Grupo 300, venho, por este meio solicitar a V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> autorização para proceder a uma investigação doutoral nesta escola. Este doutoramento intitula-se ***A libertação do concreto. Os vários 'Eus' nos Textos Autobiográficos. A motivação para a leitura/escrita no ensino secundário*** e insere-se no âmbito do Programa de Doutoramento ***Equidade e Innovación en Educación***, em realização na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Solicito ainda autorização para o uso do nome desta instituição para a apresentação do trabalho resultante da dita investigação.

Mais informo que a componente empírica será desenvolvida com os alunos da turmas A do nono ano e B, do décimo ano. Para os devidos efeitos, irei também solicitar autorização aos respetivos encarregados de educação.

Pede diferimento,

A profesora,







## Anexo 8 – Contributo da disciplina de Português para as competências de leitura e escrita



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS OURÉM – 120960  
Escola Básica e Secundária de Ourém



Português – 10º ano

Em jeito de retrospectiva (1º e 2º períodos), qual foi o contributo que a disciplina de Português deu para o meu enriquecimento, a nível da competência da escrita, da leitura, da oralidade e dos conhecimentos em geral.

Desde o início do ano letivo tenho vindo a melhorar, não só no meu empenho como também <sup>nas</sup> competências.

A nível de competência escrita, como se vinha preparando, não tive grande evolução, mantive o meu desempenho.

Por outro lado, o facto de termos de realizar o contrato de leitura, fez com que ~~fosse~~ o meu primeiro livro, aumentando os meus hábitos de leitura, uma vez que mesmo forçada, gostei do conteúdo e achei interessante.

A nível de conhecimentos gerais, com alguma facilidade, enriqueci, a explicação da professora é bastante clara e para além disso dá-nos ferramentas de trabalho para obtermos bons resultados.

Oralmente melhorei, não só devido ao enriquecimento do meu vocabulário desde o ano passado mas também porque a turma transmite um pouco de segurança.

Concluindo, o contributo da disciplina de Português tem sido positivo para o meu desempenho escolar.

Nome: Carolina , pinheiro N: 7 Turma:



**Anexo 9 – Grelha de autoavaliação (trabalhos escritos)**

<div> <div>ESCRITA – Autoavaliação (trabalhos escritos)</div> <div> <div>PARA O ALUNO</div> <div> <div>ESCOLA SECUNDÁRIA _____</div> <div>ANO LETIVO ____ / ____</div> <div>PORTUGUÊS – ENSINO SECUNDÁRIO PERÍODO _____</div> </div> </div> </div>						
<div> <div>ALUNO: _____</div> <div>TURMA: _____ N.º _____</div> </div>						
PARÂMETROS	PLANIFICAÇÃO	TEXTUALIZAÇÃO	TEXTUALIZAÇÃO	TEXTUALIZAÇÃO	TEXTUALIZAÇÃO	REVISÃO
TRABALHO / data	Realizei a planificação do texto (objetivo, tema, conteúdos, organização da informação).	Redigi o texto, respeitando as marcas de género e/ou a finalidade comunicativa.	Redigi com correção linguística, observando as regras da coesão, coerência e progressão textuais (construção das frases, conectores, concordâncias).	Respeitei as normas da ortografia, da acentuação, do uso de maiúsculas e da pontuação.	Marquei corretamente os períodos e os parágrafos.	Revi o texto, aplicando procedimentos de reformulação e aperfeiçoamento.
TÍTULO – data						
O que correu bem						
O que correu mal						
Avaliação						
TÍTULO – data						
O que correu bem						
O que correu mal						
Avaliação						
TÍTULO – data						
O que correu bem						
O que correu mal						
Avaliação						
TÍTULO – data						
O que correu bem						
O que correu mal						
Avaliação						
TÍTULO – data						
O que correu bem						
O que correu mal						
Avaliação						

ATRIBUIÇÃO, A CADA PARÂMETRO, DA CLASSIFICAÇÃO DE **MB** Muito Bom; **B** Bom; **S** Suficiente; **IN** Insuficiente; **M** Mau



## Anexo 10 – Formulário para registo de objetivos individuais

 <b>GOVERNO DE PORTUGAL</b> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS OURÉM - 120960 Escola Básica e Secundária de Ourém	
<b>Português – 10.º ano      2014/2015</b>		
<b><u>OBJETIVOS INDIVIDUAIS</u></b>		
<p>O início do ano é o momento ideal para traçares os teus objetivos. Sabes que vais <b>dar o teu melhor e progredir muito</b>, por isso deves ser <b>exigente contigo mesmo</b> e propores-te <b>alcançar bons resultados</b>. No entanto, deves também fazê-lo com realismo, tendo em conta o teu ponto de partida (que, genericamente, corresponde à nota final do ano anterior).</p>		
<p>Acredita em ti, acredita nas tuas <b>capacidades</b> e no teu <b>esforço</b>. Traça <b>Metas de Sucesso</b>. No final, sentir-te-ás recompensado.</p>		
<p>Nota final do ano anterior: _____          Objetivo a alcançar: 1º Período – nota ____; 2º Período – nota ____; 3º Período – nota ____</p>		
<b>I – Como vou trabalhar (Enuncia cada um dos objetivos através de <u>uma</u> frase de compromisso.)</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>Atenção / Participação nas aulas. _____</li> <li>Cooperação com o trabalho da turma. _____</li> <li>Realização dos trabalhos de casa. _____</li> <li>Entrega de trabalhos. _____</li> <li>Leituras realizadas. _____</li> <li>Organização do Portefólio. _____</li> </ol>		
<b>II – Os resultados que me proponho alcançar /vou alcançando</b>		
1. Desempenho oral _____	Classificação (qualitativa) _____	
2. Desempenho nos trabalhos escritos _____	_____	
3. Desempenho nos testes (registar a nota de cada teste sumativo.) _____	_____	
Data: ____ / ____ / ____      ASSINATURA: _____		



# Anexo 11 – Auto e heteroavaliação do contrato de leitura

*Projeto Curricular*

**PORTUGAL**  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS OUREM - 120960  
Escola Básica e Secundária de Ourém - 2014/2015  
Português

**AUTO E HETEROAVALIAÇÃO DAS APRESENTAÇÕES ORAIS/CONTRATO DE LEITURA** *Beatriz Borges* **1º/2º Período** **10º ano Turma B**

Nº	NOME	TÍTULO DO LIVRO	AUTOR(ES)	Transmitiu inf. credível e fundamentada (3)	Despertou interesse (3)	Falou em tom audível (3)	Utilizou linguagem adequada (3)	Assumiu uma postura adequada (3)	Articulou bem as palavras (3)	Utilizou articuladores discursivos (2)	Soma x 10	DATA
1	Afonso S	"O recruta"	Robert Muchamore	3	3	3	2	3	2	2	180	26/02/15
2	Afonso A	"As viagens de Gulliver"	Jonathan Swift	3	3	3	2	3	2	2	180	11/12/14
3	Ana	"O velho e o mar"	Ernest Hemingway	2	2	3	3	2	3	2	170	11/12/14
4	Beatriz	"O menino de Gabul"	Khaled Hosseini	3	3	2	3	3	3	1	180	11/12/14
5	Carina	"A culpa é do Sr. X"	Três de Santos	3	3	2	3	3	3	1	180	12/03/15
6	Carolina OI	"A culpa é das estrelas"	John Green	3	3	3	3	3	2	1	180	12/11/14
7	Carolina H	"Felizes para sempre"	Nora Roberts	3	3	3	2	3	3	2	190	20/11/14
8	Carolina T	"Enquanto houver estrelas no céu"	Kristin Harmon	3	3	2	3	3	3	1	180	20/11/14
9	Catarina	"O Fantasma de Canterville"	Oscar Wilde	3	2	3	3	3	3	1	180	20/11/14
10	Catarina S	"Prometeu atado"	Reckon Chagas Freitas	3	3	3	2	3	3	2	190	20/11/14
11	Cristiano	"O rapaz do quicônis na rua"	John Boyne	3	3	3	2	3	2	2	180	19/02/15
12	Diogo	"A rapariga que roubava livros"	Markus Zusak	3	2	3	2	3	3	1	170	15/01/15
13	Eva	"A lua de jana"	Maria Teresa Horta	3	3	3	2	2	3	1	170	08/01/15
14	Fábio F	"Crime no expresso do Oriente"	Agatha Christie	3	3	3	2	3	2	2	180	12/03/15
15	Fábio B	"Se fosse fácil era para os outros"	Rui Carreira Martins	3	2	3	3	2	3	1	170	15/01/15
16	Gonçalo	"Sherlock Holmes e o banco de Silesia"	Timothy C. McGee	2	2	2	3	2	3	2	160	08/01/15
17	Guilherme	"As aventuras do velho João"	João Gomes Ferreira	3	3	2	3	3	2	1	170	26/02/15
18	José	"Ensaio sobre a cegueira"	José Saramago	3	3	3	2	3	2	2	180	23/11/14
19	Kateryna	"Um longo caminho para a liberdade"	Nelson Mandela	3	3	2	3	2	3	2	180	08/01/15
20	Lara	"O"										
21	Marco	"Três de Portugal"	João Aguiar	3	3	3	3	2	2	2	180	12/03/15
22	Maria Fi	"Sobrevivência"	Imaculada Ilhagui	3	3	3	3	2	2	2	180	19/01/15
23	Maria B	"Se eu fosse"	Guy de Maupassant	3	3	2	3	2	3	1	170	26/02/15
24	Maria D	"Vendícios"	Fernando Pessoa	3	3	2	3	2	3	1	170	15/01/15
25	Marta	"O perfume"	Patch Südkind	3	3	3	3	3	2	1	180	20/11/14
26	Rafael	"Os filhos da Praga"	Christiane F.	3	3	3	2	3	2	1	180	12/11/14
27	Ricardo	"A corveta - The Hunger Games 3"	Suzanne Collins	3	3	3	2	3	2	1	180	11/12/14
28	Rodrigo	"O mistério da estrada de Sintra"	Luís de Camões	2	2	2	2	3	2	1	160	15/01/15
29	Rúben	"A noite do Búfalo Vivo"	R. I. Shine	3	3	3	2	3	2	1	180	19/03/15





## **Anexo 12 – Guião da atividade contrato de leitura**



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS OURÉM - 120960

Escola Básica e Secundária de Ourém

Contrato de leitura – 10º ano 



### **Aspetos a ter em conta na apresentação do livro selecionado**

#### **1 - Ficha técnica do livro:**

- \* Título da obra;
- \* Autor(a);
- \* Editora;
- \* Ano da edição.

#### **2- Argumento do livro:**

- \* Apresentação geral do livro e classificação do género (narrativo, diário, ficção) a que pertence.
- \* Relação título-livro;
- \* Pequeno resumo / assunto da obra;
- \* Seleção de um excerto da obra e seu comentário;
- \* Apreciação pessoal do livro (gostou / não gostou porque...)

#### **Elementos de Avaliação da Oralidade (pelo professor):**

- \* Postura corporal;
- \* Tom de voz e dicção;
- \* Expressividade oral (exprime com facilidade o assunto);
- \* Linguagem corporal (gestos);
- \* Riqueza e adequação lexical (utiliza palavras adequadas ao contexto sem "bué", "fixe", "Ya" e p. exemplo muitas repetições;
- \* Qualidade científica (rigor dos conhecimentos);
- \* Articulação das ideias;
- \* Respeito pela data de apresentação prevista.

A tua professora de Português: *Manuela Neto*



### Anexo 13 – Apresentação do contrato de leitura



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS OURÉM - 120960  
Escola Básica e Secundária de Ourém

Ano Letivo de 2015/2016



Prof<sup>a</sup> *Manuela Neto*

Agora que finalizaste o teu contrato de leitura, reflete sobre o teu desempenho, as tuas potencialidades e limitações que encontraste para que ele fosse cumprido, desde a escolha do livro até à concretização, na apresentação.

Como aluna da 11.ª ano, considero o contrato de leitura, um elemento de aprendizagem importante, uma vez que segue a preparação sistematizada de uma apresentação por parte do aluno.

Uma boa apresentação oral exige o domínio de variados parâmetros: postura, conexão linguística, entoação, dicção, transmissão de informação credível e fundamentada e despertar o interesse do público. Este tipo de trabalhos auxilia também o aluno a lidar com uma plateia, e a interagir com a mesma.

Na minha situação particular, apresentar o livro 'Lolita' de Vladimir Nabokov foi um desafio, uma vez que o tema abordado no livro é ainda controverso na sociedade. Enfrentei muitas dificuldades na apresentação (ou exposição) oral em si, pois tinha receio que me pudesse esquecer de mencionar algum ponto fulcral. Por vezes, também sinto dificuldades em lidar com o público, reação causada pelo nervosismo.



## Anexo 14 – Produção escrita do teste de avaliação

### Produção Escrita (20 valores)

Escreve uma exposição, de 120 a 150 palavras, sobre a tua experiência de leitura. Refere os teus hábitos de leitura (de obras literárias, de livros científicos ou técnicos, de poesia, etc) e a importância que os livros tiveram na tua vida e na tua formação enquanto pessoa. Expõe, ainda, as características dos livros que consideras mais adequados aos jovens.

TRANSPORTE	
<p>Produção escrita</p> <p>Introdução ao tema ??</p> <p>Durante a minha infância os meus hábitos de leitura nunca foram os mais exemplares, visto que nunca tive o hábito palpável de pegar num livro e lê-lo. Mas, durante o meu 3º ano fui obrigado a ler um livro para apresentar num trabalho. Foi estranho que, apesar de não gostar de ler o livro, em ato acabei por gostar de ler o livro e senti que afinal de tudo o que eu tinha era a curiosidade de como era a ler um livro e não o de não gostar de ler. Isso foi muito importante para mim pois comecei a gostar de coisas que antigamente não gostava.</p> <p>Os livros mais adequados para os jovens, na fase de adolescência, são aqueles que não são livros que ajudam os jovens a resolver os seus problemas.</p> <p>123 palavras</p>	9



# **Anexo 15 – Ficha informativa sobre os textos de carácter autobiográfico**

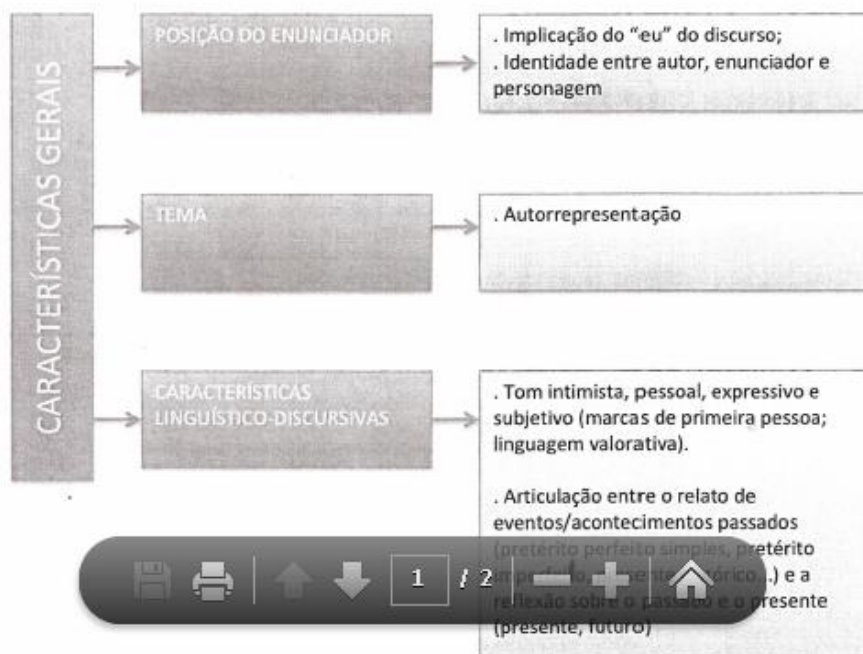


Agrupamento de Escolas de Ourém – 120960  
Escola Básica e Secundária de Ourém



Português, 10º Ano

## TEXTOS DE CARÁTER AUTOBIOGRÁFICO



## I. Géneros autobiográficos

Género autobiográfico	Características linguístico-discursivas
<b>Autobiografia</b> "Narração retrospectiva, em prosa, que uma pessoa real faz da sua própria vida, quando põe a tónica na sua vida individual, e em particular na história da sua personalidade." (Philippe Lejeune)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organização com base em critérios cronológicos (em que poderão estar presentes desvios temporais, analepses, prolepses, associações entre episódios pertencentes a tempos diferentes)</li> <li>Enunciação de tipo narrativo, em prosa; articulação da narração com o diálogo, a descrição, a reflexão...</li> <li>Enunciação na primeira pessoa; registo intimista e modalização do discurso</li> </ul>
<b>Memórias</b> Relato ulterior de experiências/vivências pessoais passadas, articulando as vivências pessoais com o contexto histórico-cultural circundante.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Articulação entre tempos gramaticais que marcam o relato autobiográfico e tempos gramaticais que marcam a reflexão/comentário</li> <li>Expressões com valor temporal e locativo, que marcam a sequencialidade dos acontecimentos narrados e os localizam temporal e espacialmente</li> <li>Recursos expressivos, com função estética (no caso da autobiografia e das memórias literárias)</li> </ul>
<b>Diário</b> "Sucessão de notas datadas, que correspondem a uma narração dita intercalada, ou seja, em que o registo dos factos narrados alterna com a ocorrência desses mesmos factos." (Paula Morão)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organização com base em critérios cronológicos (escrita diária/periódica, geralmente datada)</li> <li>Enunciação de tipo narrativo, em articulação com sequências descritivas, argumentativas ou dialógicas</li> <li>Marcação de uma situação e interlocução: enunciação na primeira pessoa, dirigida ou não explicitamente a uma segunda pessoa (<i>Diário</i>)</li> <li>Articulação entre tempos gramaticais que marcam a narração de eventos passados (pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito) e tempos gramaticais que marcam a exposição de eventos presentes e a reflexão crítica sobre o quotidiano (presente)</li> <li>Registo intimista e confessional</li> <li>Recursos expressivos, com função estética (diário literário)</li> </ul>
<b>Carta intimista</b> Meio e modelo de comunicação, que serve de intermédio à correspondência entre familiares/amigos ausentes, com um carácter intimista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrutura relativamente fixa (local e data, saudação inicial, corpo da carta, fórmula de despedida, assinatura)</li> <li>Linguagem informal, marcada pelo registo corrente e familiar</li> <li>Marcação explícita da situação de interlocução: enunciação na primeira pessoa (emissor), dirigida explicitamente a uma segunda pessoa (destinatário)</li> <li>Tom intimista</li> </ul>
<b>Autorretrato</b> Descrição subjetiva que uma pessoa faz de si própria, oralmente ou por escrito, em termos físicos, psicológicos, morais, comportamentais, culturais, económico-sociais, profissionais...	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organização com base numa estrutura descritiva (cf. pp. 175-176)</li> <li>Enunciação na primeira pessoa</li> <li>Predomínio de duas classes de palavras: o nome (que referencia os traços individualizantes) e o adjetivo (que caracteriza esses traços)</li> <li>Recursos expressivos, com função estética (autorretrato literário)</li> </ul>

retirado de *Preparação para o Exame Nacional – Português, 10º Ano*, Porto Editora (com alterações)



## Anexo 16 – Exemplos de textos autobiográficos

### a. Autobiografia

A autobiografia pode ser definida nos seguintes termos:

[...] a autobiografia é a narração retrospectiva, em prosa que uma pessoa real faz da sua própria vida, quando põe a tónica na sua vida individual, e em particular na história da sua personalidade.

Philippe Lejeune, "Definir autobiografia", in *Autobiografia - Autorrepresentação*, Lisboa, Colibri, 2003

A autobiografia é, assim, um género textual que apresenta os seguintes traços:

- tem como tema a autorrepresentação (quem escreve representa o seu percurso biográfico, podendo esse percurso ser comprovado publicamente);
- quanto à forma de enunciação, baseia-se na narração em prosa, narração essa retrospectiva/ulterior, continua e englobante – isto é, relatam-se, *a posteriori* (frequentemente na maturidade ou na velhice), experiências pessoais passadas, perspectivadas como um todo);
- verifica-se uma identidade entre autor, narrador/enunciador e protagonista.

Para além disso, a autobiografia apresenta ainda uma outra característica:

[...] o teor quase sempre exemplar dos acontecimentos relatados, concebidos pelo autor como experiências merecedoras de atenção.

Carlos Reis e Ana C. M. Lopes, "Autobiografia", in *Dicionário de Narratologia*, 6.ª ed., Coimbra, Almedina, 1998

### Características linguístico-discursivas

De entre as características linguístico-discursivas da autobiografia, poderão ser destacadas as seguintes:

- organização com base em critérios cronológicos (em que poderão estar presentes desvios temporais, analepses, prolepses, associações entre episódios pertencentes a tempos diferentes);
- enunciação de tipo narrativo, em prosa;
- articulação da narração com o diálogo, a descrição, a reflexão...;
- articulação entre tempos gramaticais que marcam o relato de eventos passados (pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito) e tempos gramaticais que marcam a reflexão/comentário (presente, futuro);
- abundância de expressões com valor temporal e locativo, que marcam a sequencialidade dos acontecimentos narrados e os identificam espacialmente;
- geralmente, enunciação na primeira pessoa;
- registo intimista (visível, por exemplo, na pontuação expressiva, na linguagem informal...);
- modalização do discurso, através de verbos com valor epistémico (*saber, acreditar, pensar*), avaliativo (*gostar, detestar*), volitivo (*desejar, esperar, tencionar*);
- recursos expressivos, com função estética (no caso das autobiografias produzidas em contexto literário)...

## Exemplo de excerto de autobiografia (contexto literário)

## E quanto ao sal da vida

Falei de amigos. Haverá melhor na vida do que tê-los? Muitos? Uns partem de vez (eram amigos a prazo), outros andaram por longe, regressaram, convertidos à ideia de que não há como beber um copo juntos. Nem que seja de café. Só na desgraça se conhecem bem: sabedoria popular. Fi-los em toda a parte. No sanatório, por exemplo.

No sanatório, onde, num daqueles dias infundáveis, recebi, o mais inesperadamente que é possível, uma carta do Joaquim Namorado a propor-me a inclusão do meu livro *Poemas*, que ele sabia pronto há muito, na coleção a que ele e outros tinham metido ombros e ia chamar-se *Novo Cancioneiro*. Êxito imprevisto. O volume, com uma gravura na capa do Manuel Ribeiro de Pavia, não chegou às livrarias. Vendeu-se rapidamente, de mão em mão, houve quem o passasse à máquina. Foi o segundo volume da coleção, que começara, com *Terra*, do Fernando Namora, também em 41.

Fui e sou amigo de um bom punhado de gente. E, todavia (os absurdos da vida!), talvez ninguém tenha cortado tanto relações como eu. Chego a perguntar-me, descontente comigo, se chegará para o Guinness...

Foi-me sempre difícil suportar, sem corte radical, a mentira, a prepotência, a traiçoezeca. Adolescência retardada. Como se um corte de relações pudesse excluir da vida essas misérias pegajosas. Arrependido? Em grande parte dos casos, realmente não. Mal que não se tem em frente do nariz sente-se menos, não cheira. Noutros, hesito. No fundo, as pessoas mudam, eu próprio terei mudado alguma coisa. Talvez hoje pudesse conviver sem custo, bem pelo contrário, com gente a que não falo por antigos excessos de rigor. Certas arranhadelas, de que simulei não dar-me conta na altura própria (necessidades de estratégia de outra ordem), comprovam-me que sim.

Porque ofensa, ofensa mesmo, e pública, só me lembro de três casos, biliosa de mais num, desrazoada de mais nos outros, para que fale aqui neles. Merecem só silêncio. Além de que até isso o tempo vai gastando um pouco.

Mário Dionísio, *Autobiografia*. Lisboa, O Jornal, 1987.  
in [http://www.centromariodionisio.org/autobiografia\\_mariodionisio.php](http://www.centromariodionisio.org/autobiografia_mariodionisio.php) (consultado em 22-06-2013)

## Tema/assunto

- Vivência pessoal da amizade
  - Reflexão sobre a vivência pessoal da amizade.
  - Referência a momentos do percurso biográfico que exemplificam a vivência da amizade.
  - Autocaracterização, no âmbito do tema tratado.

## Características linguístico-discursivas

- Narrativa em prosa, feita retrospectivamente.
- Enunciação na primeira pessoa (*"Falei de amigos."*).
- Articulação entre o pretérito perfeito simples, para relatar acontecimentos passados (*"Falei"*, *"Fui"*) e o presente, para refletir (*"Merecem só silêncio."*).
- Localizadores temporais (*"num daqueles dias infundáveis"*, *"em [19]41"*...).
- Localizadores espaciais (*"No sanatório"*).
- Discurso intimista, marcado pelas perguntas retóricas (*"Muitos?"*), pela frase curta (*"Noutros, hesito."*), pelas frases nominais (*"Adolescência retardada."*), pela suspensão frásica (*"[...] chegará para o Guinness..."*) e pelo diminutivo (*"traiçoezeca"*)...
- Figuras de retórica/tropos: enumeração gradativa (*"a mentira, a prepotência, a traiçoezeca"*), metáfora (*"ofensa [...]" biliosa"*), ironia (*"Adolescência retardada."*)...

## b. Memórias

Tal como a autobiografia, também as memórias consistem no relato ulterior de experiências/vivências pessoais passadas. No entanto, enquanto a autobiografia se centra na vida pessoal de quem escreve, as memórias articulam as vivências pessoais com o contexto histórico-cultural que as rodeia – os memorialistas não se limitam a relatar o seu percurso biográfico, mas apresentam também um testemunho do tempo e do espaço em que viveram (o que leva a que as memórias tenham valor documental):

Em sentido restrito, o memorialismo define-se como um género em que alguém narra a sua história integrada na do seu tempo, contando não só acontecimentos de natureza privada e individual (como o faz a autobiografia) como outros, de que o protagonista e narrador foi agente, coagente ou testemunha.

Paula Morão, "Memorialismo",  
in *Dicionário do Romantismo Português*, Lisboa, Caminho, 1997

Para além disso, a *memória* desempenha um papel central neste género textual – ao escrever as suas memórias, o enunciador filtra as suas recordações (através da memória, que apaga determinadas lembranças e reconstrói outras) e seleciona as experiências pessoais que considera relevantes. As memórias podem referir-se a toda a vida passada (tal como acontece na autobiografia) ou a um período particular da vida (ex.: memórias de infância, memórias de guerra...).

## Características linguístico-discursivas

As características linguístico-discursivas das memórias são semelhantes às da autobiografia:

- organização com base em critérios cronológicos (em que poderão estar presentes desvios temporais, analepses, prolepses, associações entre episódios pertencentes a tempos diferentes);
- enunciação de tipo narrativo, em prosa, organizada em painéis temporais;
- articulação da narração com o diálogo, a descrição, a reflexão...;
- geralmente, enunciação na primeira pessoa;
- modalização do discurso, através de verbos com valor epistémico (*saber, acreditar, pensar*), avaliativo (*gostar, detestar*), volitivo (*desejar, esperar, tencionar*), de rememoração (*lembrar-se de, recordar*)...
- articulação entre tempos gramaticais que marcam a narração de eventos passados (pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito) e tempos gramaticais que marcam o momento da escrita (presente);
- abundância de expressões com valor temporal e locativo, que assinalam a sequencialidade dos acontecimentos narrados e os localizam espacialmente;
- registo intimista (marcado pela pontuação expressiva, pela linguagem informal...);
- recursos expressivos, com função estética (no caso das memórias produzidas em contexto literário)...



## Exemplo de excerto de memórias (contexto literário)

Contei noutro lugar como e porquê me chamo Saramago. Que esse Saramago não era um apelido do lado paterno, mas sim a alcunha por que a família era conhecida na aldeia. Que indo o meu pai a declarar no Registo Civil da Golegã o nascimento do seu segundo filho, sucedeu que o funcionário (chamava-se ele Silvino) estava bêbado (por despeito, disso o acusaria sempre meu pai), e que, sob os efeitos do álcool e sem que ninguém se tivesse apercebido da onomástica fraude, decidiu, por sua conta e risco, acrescentar Saramago ao lacónico José de Sousa que meu pai pretendia que eu fosse. E que, desta maneira, finalmente, graças a uma intervenção por todas as mostras divina, refiro-me, claro está, a Baco, deus do vinho e daqueles que se excedem a bebê-lo, não precisei de inventar um pseudónimo para, futuro havendo, assinar os meus livros. [...] Entrei na vida marcado com este apelido de Saramago sem que a família o suspeitasse, e foi só aos sete anos, quando, para me matricular na instrução primária, foi necessário apresentar certidão de nascimento, que a verdade saiu nua do poço burocrático, com grande indignação de meu pai, a quem, desde que se tinha mudado para Lisboa, a alcunha desgostava. Mas o pior de tudo foi quando, chamando-se ele unicamente José de Sousa, como ver se podia nos seus papéis, a Lei, severa, desconfiada, quis saber por que bulas tinha ele então um filho cujo nome completo era José de Sousa Saramago. Assim intimado, e para que tudo ficasse no próprio, no são e no honesto, meu pai não teve outro remédio que proceder a uma nova inscrição do seu nome, passando a chamar-se, ele também, José de Sousa Saramago. Suponho que deverá ter sido este o único caso, na história da humanidade, em que foi o filho a dar o nome ao pai. Não nos serviu de muito, nem a nós nem a ela, porque meu pai, firme nas suas antipatias, sempre quis e conseguiu que o tratassem unicamente por Sousa.

José Saramago, *As Pequenas Memórias*, Lisboa, Caminho, 2006 (com supressões)

## Tema

- Origem do apelido "Saramago".
- Articulação do relato de experiências pessoais (eventos biográficos relacionados com o apelido "Saramago") com a apresentação do contexto histórico-social em que essas experiências ocorreram (forma de funcionamento do Registo Civil; burocracia relativa à inscrição na instrução primária).

## Características discursivas

- Narrativa em prosa.
- Relato retrospectivo, articulado com a reflexão crítica.
- Enunciação na primeira pessoa ("Contei noutro lugar").
- Articulação entre o pretérito perfeito simples, para relatar acontecimentos passados ("Contei", "Entrei") e o presente, para referir o momento da escrita ("refiro-me", "Suponho").
- Modalização do discurso: verbo com valor epistémico de dúvida ("suponho").

## Características linguísticas

- Localizadores temporais ("aos sete anos").
- Localizadores espaciais ("no Registo Civil da Golegã").
- Linguagem intimista, marcada por expressões coloquiais ("Não nos serviu de muito").
- Figuras de retórica/tropos: metáfora, assíndeto, dupla adjetivação ("a Lei, severa, desconfiada"), ironia ("Suponho que deverá ter sido este o único caso [...] dar o nome ao pai").

### c. Diário

Ao contrário do que acontece com os géneros autobiografia e memórias, o diário não apresenta uma narração retrospectiva e englobante, mas, pelo contrário, refere-se a um presente e a um passado imediatos, incidindo no relato e na análise de situações vividas (ou de que se teve conhecimento). Em termos estruturais, *“num diário encontramos geralmente uma sucessão de notas datadas, que correspondem a uma narração dita intercalada, ou seja, em que o registo dos factos narrados alterna com a ocorrência desses mesmos factos.”* (Clara Rocha, “Diário”, in *Bíblia – Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, vol. 2, Lisboa/São Paulo, Verbo, 1997).

Assim, o diário pode ser definido como um género textual:

- baseado na escrita fragmentária e continuamente interrompida;
- que aborda temas variados (sociais, políticos, estéticos, morais...), relacionados com a interioridade humana (**diário íntimo**) ou com acontecimentos vividos/experimentados/conhecidos (**diário externo**);
- que nasce de uma situação de isolamento/necessidade de comunicação do emissor e que pode ter como destinatário/recetor o próprio diário, encarado como confidente.

A escrita diarística tem sofrido algumas alterações ao longo dos séculos. Apresentam-se abaixo as algumas das marcas da sua evolução, desde o século XIX ao século XXI.

Até ao século XIX, a escrita diarística apresenta-se utilitária, quer para ajudar a prolongar a memória, quer para preservar a personalidade ou ajudar a aliviar o sofrimento. [...] As pessoas escrevem por necessidade de escrever qualquer coisa, embora sem pensarem fazer literatura.

A partir do século XIX, o diário íntimo começa a ter bastante divulgação com diversos escritores importantes que a ele se dedicam e publicam. No século XX, apresenta-se já como um género literário que concilia o intimismo com o diálogo exterior com o público. O diário deixou de ser um diálogo consigo mesmo tornando-se um diálogo de si com outrem (imaginário). [...]

O século XXI será o da grande divulgação de páginas íntimas, de opiniões, de reflexões, utilizando as novas potencialidades que a Internet permite: a *blogosfera* é um mundo novo em franca expansão. Em novembro de 2005, no *Jornal de Notícias*, Francisco José Viegas afirmava que o mundo dos *blogs* permite “a travessia imediata da Internet por cidadãos anónimos ou com nome que, diariamente, dão opinião, escrevem sobre todos os assuntos (de política a medicina, de sociologia a arquitetura, de literatura – sobretudo – ao dia a dia de gente que não conhecemos)”.

### Características linguístico-discursivas

Geralmente, o diário apresenta as seguintes características linguístico-discursivas:

- organização com base em critérios cronológicos (escrita diária/periódica, datada);
- enunciação de tipo narrativo, em articulação com sequências descritivas, argumentativas ou dialogais;
- marcação de uma situação de interlocução específica: enunciação na primeira pessoa, dirigida ou não explicitamente a uma segunda pessoa (*Diário*);
- articulação entre tempos gramaticais que marcam a narração de eventos ocorridos (pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito) e tempos gramaticais que marcam a exposição de eventos presentes e a reflexão crítica sobre o quotidiano (presente);
- registo intimista e confessional (assinalado pela pontuação expressiva, pela linguagem informal, pela interpelação do destinatário, pela elipse, pela designação de locais ou pessoas por meio de iniciais);
- recursos expressivos, com função estética (no caso dos diários produzidos em contexto literário)...

### Exemplo de excerto de diário (contexto literário)

5 de outubro

Cheio de pânico pedi ao Abelaira<sup>1</sup> que me lesse a *Imitação dos Dias*<sup>2</sup>. A opinião que ele me deu, “talvez seja o seu melhor livro!”, amainou a tempestade, em que tenho vivido, embora continue a duvidar, sobretudo, do êxito de venda. (E que me importa o êxito? – deveria eu agora exclamar, altaneiro. Mas não exclamo.)

É um livro aos pedaços – postas sangrentas em canastra. E os leitores, por mais que as varinas apregoem a excelência do gênero, preferem os peixes de espinha inteira (mesmo podres)<sup>3</sup>. [...]

8 de outubro

Momento sinistro de pensamento mutilado...

10 Como é possível viver numa pátria assim! – de livros proibidos, de peças proibidas, de homens proibidos – em que só o silêncio é justo?

José Gomes Ferreira, *Dias Comuns I. Passos Efêmeros*. Lisboa, Dom Quixote, 1990 (com supressões)

1. Augusto Abelaira (1926-2003) – professor, romancista, dramaturgo, tradutor e jornalista português.

2. *Imitação dos Dias. Diário Inventado* – diário de Gomes Ferreira, publicado em 1966.

3. Referência à oposição entre a literatura tradicional (romance) e a literatura fragmentária (diário).

### Temas variados

- 5 de outubro: livro *Imitação dos Dias*.
- 8 de outubro: censura.

### Características linguístico-discursivas

- Organização com base em critérios cronológicos (escrita diária e datada).
- Enunciação predominantemente narrativa em articulação com sequências descritivas e dialógicas.
- Enunciação na primeira pessoa (“Cheio de pânico pedi ao Abelaira”).
- Articulação entre o pretérito perfeito simples, a marcar a narração de eventos passados (“pedi”, “deu”) e o presente, a assinalar a reflexão e a análise (“Como é possível [...] em que só o silêncio é justo?”).
- Tom intimista e confessional, marcado pelas frases exclamativas, pela suspensão frásica, pelo discurso parentético e pelos comentários delimitados por travessões.
- Estilo literário, marcado pela linguagem conotativa/plurissignificativa e por figuras de retórica/tropos:
  - metáfora (“livro aos pedaços”, “postas sangrentas em canastra” → literatura fragmentária/diarística; “peixes de espinha inteira” → literatura tradicional);
  - ironia (“peixes de espinha inteira (mesmo podres)” – ironia ao serviço da crítica à falta de espírito crítico dos leitores);
  - pergunta retórica, realçada pela frase de tipo exclamativo (ll. 10-11);
  - construção paralelística, realçada pela repetição (“proibido(a)s”), pela gradação (“livros” > “peças” > “homens”) e pelo assíndeto.



## d. Carta intimista

Destinadas a familiares ou amigos, as cartas intimistas (privadas ou informais) têm um carácter autobiográfico, dado que nelas se procede ao relato de factos do percurso biográfico de quem escreve. Ao contrário do que acontece com as cartas formais, nas cartas intimistas o escrevente e o seu destinatário mantêm entre si uma relação de proximidade e de familiaridade, o que permite a expressão do intimismo.

### Características linguístico-discursivas

A carta intimista tende a apresentar as seguintes características:

- estrutura relativamente fixa, sendo composta, geralmente, por:
  - local e data, no cimo da página, à direita ou à esquerda (neste género de cartas, o local e a data também podem aparecer no final da carta, antes da assinatura, como forma de respeito/consideração);
  - saudação inicial (que evidencia o tipo de relação existente entre o emissor e o recetor);
  - corpo da carta, em que se comunica o assunto em causa, de forma, natural, expressiva e subjetiva;
  - fórmula de despedida e assinatura;
  - P.S. (abreviatura do latinismo *post scriptum*, 'depois do que foi escrito');
- linguagem informal, marcada pelo registo corrente e familiar e pelo tom intimista;
- marcação clara da situação de interlocução: enunciação na primeira pessoa (emissor), dirigida explicitamente a uma segunda pessoa (destinatário)...

### Exemplo de carta intimista (I)

Domingo - 23-05-71

Dia da Mãe

Toada da Menina Bela

- Menina Bela, queres a Lua?

5 - Não... basta-me o que só me deram.

- Menina Bela, queres a Lua?

- Não... basta-me o que tanto sou.

- Menina Bela, queres a Lua?

- Não...

10 Mas a voz tornou  
ao fundo dessa rua:

- Que queres então menina?

E a menina soluçou:

- A Lua!

15 Este poema pertence à obra da poetisa angolana Alda Lara já falecida. Como em Ambrizete<sup>1</sup> não encontrei cartões próprios para este dia, resolvi transcrever o poema e enviá-lo com um grande beijo pelo dia de hoje. Para a menina bela (e sem "birras") que é a minha mãe.

<http://aliciul.ciuul.pt/cards-fly/index.php?page=infoLetter&carta=FLY2266.xml> (consultado em 09-06-2013)

<sup>1</sup> Antiga vila angolana, atualmente designada N'Zeto.

### Tema

- Felicitação pelo dia da Mãe.

### Estrutura

- Data
- Corpo da carta (transcrição do poema, felicitação pelo Dia da Mãe).
- Fórmula de despedida.
- Assinatura.

### Características linguístico-discursivas

- Linguagem familiar.
- Marcação explícita da situação de interlocução (de um filho para a mãe, no dia da mãe, em 1971).
- Tom intimista.

## Exemplo de carta intimista (II)

Ninda, 4 de maio de 71

Meu querido amor

Não te escrevi anteontem nem ontem em consequência de tristes e horríveis episódios que aqui aconteceram e que me ocuparam quase todo o dia no pequeno posto de socorros que aqui tenho. Não vou falar entretanto sobre isso. Apenas queria dizer que passei ontem aqui o dia mais dramático da minha vida.

Hoje estou já mais calmo e sereno, capaz de te dizer, de novo, que gosto tudo de ti. Sonhei que tínhamos tido um rapaz, e fiquei muito satisfeito com isso. Mas se for uma rapariga também será para mim uma grande alegria.

O meu futuro continua incerto. O mais provável, contudo, será ir para o Chiúme 2 meses, isto é, até ao fim de julho, o que não é, realmente, uma coisa muito agradável. Mas que remédio tenho eu... Aqui são todos muito amáveis para comigo, e, a ter de escolher entre Ninda e Chiúme, optaria por aqui, mau grado a intranquilidade das noites, realmente agitadas... Lembras-te daqueles meus queridos sapatos bicudos? Pois morreram: sai-me o dedo grande por eles, como uma língua por uma boca aberta...

Entretanto, ando agora com uma relíquia de guerra no peito, o *crachut* de metal do MPLA<sup>1</sup>. Encontrei um boné, com o dito *crachut*, a poucos metros do arame farpado – os rapazes não nos deixam sós... –, dei o boné a um alferes, guardei o emblema.

A história lá vai andando, e tem lá muitas coisas que, apesar de tudo, me agradam. [...] Agora o que eu não tenho é nada para ler. O que eu gostava de fazer desta história uma coisa grande!

De qualquer modo setembro aproxima-se. Depois de amanhã, 4 meses disto, desta nem sempre agradável estadia, deste suplicio real.

Espero que tudo corra bem para ti, a casa, a criança, os exames. Está tão perto já, o nascimento! Como será esse bebé, loiro, moreno, grande, pequeno, rapaz, rapariga, de olhos castanhos ou de olhos azuis? A minha curiosidade é imensa!

Eu adoro-te, e espero que esta história corresponda à confiança que tens em mim. Se sai falhada, dou por encerrada a minha atividade escrevinhante, por manifesta falta de talento. [...]

Meu amor querido, lembro-me de ti em todos os momentos, sempre com todo o amor e muita saudade.

Não te esqueças de mim. Saudades para a nossa Zezinha do seu pai António.

António Lobo Antunes, *D' este viver aqui neste papel descripto - Cartas da Guerra, Dom Quixote*, 2005 (com supressões)

## Tema

- Experiências pessoais, enquadradas num contexto específico, a guerra do ultramar.

## Estrutura

- Local/data.
- Saudação inicial.
- Corpo da carta.
- Fórmula de despedida.

## Características linguístico-discursivas

- Registo corrente (claro e correto).
- Registo familiar (*"Meu querido amor"*, *"gosto tudo de ti"*, *"Meu amor querido"*, *"Zezinha"*).
- Marcação explícita da situação de interlocução: enunciação na primeira pessoa (*"Apenas queria dizer que passei ontem aqui o dia mais dramático da minha vida."*), dirigida explicitamente a uma segunda pessoa (*"Meu querido amor / Não te escrevi"*).
- Tom intimista, marcado pelas frases exclamativas, pela suspensão frásica, pelos apartes apresentados entre travessões...

1. Movimento Popular de Libertação de Angola.



## e. Autorretrato

Na área da História da Arte, dá-se o nome de autorretrato à representação que um artista faz de si mesmo, seja qual for o suporte escolhido (pintura, escultura, desenho...).

No universo literário, poderá definir-se autorretrato como a descrição subjetiva que uma pessoa faz de si própria, oralmente ou por escrito, em termos físicos, psicológicos, morais, comportamentais, culturais, económico-sociais, profissionais... Ao contrário do que acontece nos textos de carácter autobiográfico já referidos, em que predomina o relato de experiências pessoais passadas, no autorretrato o sujeito enunciator apresenta-se tal como é, no presente, descrevendo e refletindo sobre o seu aspeto e sobre o seu carácter. Quer isto dizer que o autorretrato não se centra na narração de acontecimentos passados, organizados cronologicamente, mas que se baseia na descrição, orientando-se por critérios de ordem lógica (por exemplo, do geral para o particular, de cima para baixo, do físico para o psicológico...).

O autorretrato é uma forma de expressão autobiográfica, na medida em que o emissor não só se autorrepresenta como também reflete sobre si próprio, dando a conhecer a forma como se vê.

### Exemplo de autorretrato pictórico

Leitura de imagem (cf. pp. 160-163)



O paisagista Silva Porto (1850-1893) executou raríssimos retratos de si mesmo. Identificado como um autorretrato seu, de c. de 1879 [...], de meio corpo, a figura impõe-se desde logo pela profundidade traduzida na expressão facial. A observação devolvida ao espectador exprime um carácter intimista e de grande sensibilidade, privilegiando serenidade, timidez, reflexão e seriedade. [...]

No busto perfilado, com a cabeça ligeiramente voltada, a nota, porventura, mais evidente é a ausência de coincidência entre os olhares do autor e do espectador, qual texto visual em que a perspetiva que o pintor privilegiou está contida na projeção do seu olhar concentrado num ponto indefinido, localizado no espaço de inserção do espectador, cuja presença sugestivamente se indica através da direção do olhar autoral.

Trata-se de uma obra construída na tradição do autorretrato como exercício de auto-observação, na tradição do Romantismo, e que irá encontrar mais tarde novos desenvolvimentos no autorretrato introspetivo.

Maria Emília Vaz Pacheco, "A pintura do autorretrato contemporâneo em Portugal: breve panorâmica", in *Diacritica*, n.º 26/3, 2012 (com supressões)

## Exemplo de autorretrato literário\*

## AUTORRETRATO

- Espáduas brancas palpitantes:  
 asas no exílio dum corpo.  
 Os braços calhas cintilantes  
 para o comboio da alma.  
 3 E os olhos emigrantes  
 no navio da pálpebra  
 encajado em renúncia ou cobardia.  
 Por vezes fêmea. Por vezes monja.  
 Conforme a noite. Conforme o dia.  
 10 Molusco. Esponja  
 embebida num filtro de magia.  
 Aranha de ouro  
 presa na teia dos seus ardis.  
 E aos pés um coração de louça  
 15 quebrado em jogos infantis.

Natália Corvela, *Poemas*, in *Poesia Completa*, Lisboa, Dom Quixote, 1955

## Tema

- Autorrepresentação (retrato psicológico).

## Características linguístico-discursivas

- Organização enunciativa: descrição, organizada segundo critérios de ordem lógica (do físico/concreto para o psicológico/abstrato).
- Linguagem subjetiva e conotativa (construída com base na metáfora, na antítese, no paralelismo e na anáfora).
- Frases nominais, que sugerem a ausência de movimento e realçam o estatismo da descrição.

## Estilo literário

- Traços físicos e associações a realidades concretas que remetem, através de metáforas, de antíteses e de anáforas, para traços psicológicos, sugerindo um retrato simultaneamente físico e espiritual:

Traços físicos/Realidades concretas		Traços psicológicos
"Espáduas [...] palpitantes" = "asas no exílio dum corpo" (vv. 1-2)	→ Metáfora	Inquietude, vitalidade Ânsia de liberdade
"olhos" = "emigrantes/no navio da pálpebra/encajado em renúncia ou cobardia" (vv. 5-7)	→ Metáfora	Acomodação à falta de liberdade Medo de viajar/de ser livre
"Por vezes fêmea. Por vezes monja./Conforme a noite, Conforme o dia." (vv. 8-9)	→ Anáfora Antítese Paralelismo	Dilema/oposição entre o amor sensual e o amor espiritual
"Molusco. Esponja/embebida num filtro de magia." (vv. 10-11)	→ Metáfora	Autoproteção, fechamento interior Abertura/permeabilidade em relação às coisas mágicas
"Aranha de ouro/presa na teia dos seus ardis." (vv. 12-13)	→ Metáfora	Vítima do seu próprio fechamento interior
"E aos pés um coração de louça/quebrado em jogos infantis." (vv. 14-15)	→ Metáfora	Fragilidade Desilusão

\* Ver também autorretrato de Cecília Meireles (p. 120).

# **Anexo 17 – Relato de experiências/vivências: autoavaliação**



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE OURÉM - 120960

Ano letivo: 2014/2015



**ATIVIDADE:** Relato de experiências / vivências

## **AVALIAÇÃO**

### **Questionário para os Alunos**

1 – Gostaste da atividade/apresentação/\_\_\_\_\_ em que participaste?

- Pouco ..... ☐
- O suficiente ..... ☐
- Bastante ..... ☒
- Muito ..... ☐

2 – Como classificas a forma como essa atividade foi apresentada à Turma?

- Pouco Interessante ..... ☐
- Interessante ..... ☐
- Muito interessante ..... ☒

3 - Achas que a participação nesta atividade contribuiu para a tua formação académica e/ou pessoal?

- Pouco ..... ☐
- O suficiente ..... ☐
- Bastante ..... ☒
- Muito ..... ☐

Data: 21/5/2015

OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO!

Esta actividade contribuiu para o enriquecimento da minha oralidade, porque fez-me pensar mais antes de falar, e tentar não utilizar aquelas palavras que desfavorecem o meu conhecimento oral. Pois acaba por também me ajudar a falar em público mais abertamente e não me envergonhar tanto.



## Anexo 18 – Relato de experiências/vivências: Grelha de avaliação do domínio da oralidade



Agrupamento de Escolas de Ourém – 120960  
Escola Básica e Secundária de Ourém



Ano letivo: 2014 / 2015

Grelha de Avaliação do domínio da Oralidade: Relato de experiências /vivências

DESCRITORES	Alunos																												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Conteúdo – 12 valores	Elabora plano de texto/ Respeita plano de texto dado (1)																												
	Identifica o objeto e descreve-o sucintamente (3)																												
	Formula com clareza juízos valorativos (emoções, sentimentos suscitados) (3)																												
	Apresenta argumentos válidos com o respetivo exemplo (3)																												
	Conclui com comentário crítico pertinente (2)																												
Discurso (forma) – 8 valores	Respeita o encadeamento lógico dos tópicos tratados (2)																												
	Utiliza com eficácia recursos verbais e não verbais (tom de voz, dilação, entoação, ...) (2)																												
	Usa o registo de língua adequado (corrente, cuidado, técnico-científico) (1)																												
	Exprime-se com correção linguística (1)																												
	Usa adequadamente as TIC (suporte à intervenção) (1)																												
	Respeita a extensão temporal (2-4 min.) (1)																												
Total (20 val.)																													

Profª Manuela Neto



## *Anexo 19 – Guião da produção oral*

### 1. A realização da exposição inclui as seguintes etapas:

- Apresentação clara da biografia, para permitir ao auditório tomar notas de forma eficaz;
- Desenvolvimento do poema estudado, procurando inserir o material recolhido e captar a atenção dos ouvintes;
- Registo das ideias-chave no quadro ou noutro suporte adequado.

### 2. Durante a exposição, deves:

- Utilizar um registo adequado à situação comunicativa;
- Desenvolver o tema de forma ordenada e recorrer a exemplos para ilustrar ideias;
- Mostrar interesse por aquilo que dizes;
- Usar um tom firme, embora simpático, com o auditório;
- Modular a voz e utilizar as pausas para destacares os aspetos principais;
- Articular com clareza e precisão e falar com um volume adequado;
- Desenvolver o tema de forma ordenada, recorrendo a exemplos para ilustrar ideias;
- Usar um vocabulário adequado e variado e evitar o recurso a bordões linguísticos;
- Usar os gestos, o olhar, a postura corporal para comunicar com o auditório;
- Explorar os materiais, apresentando-os no momento oportuno;
- Perguntar ao auditório, depois de concluir, se quer colocar alguma questão;
- Prever técnicas de improvisação, de modo a prevenir qualquer bloqueamento, já que o objetivo é saber exprimir-se oralmente, em público e sem constrangimentos.





**Anexo 20 – Avaliação da produção oral (declamação e análise de poemas)**

Autor	Poemas	Alunos	Aspetos Positivos	Aspetos Negativos	Proposta de nota
Sophia de Mello Breyner Andresen	“Porque”	Ana Cláudia Beatriz	Trabalho bem preparado, criativo, leitura com bastante expressividade	Tom de voz muito baixo	17
Ruy Belo	“E tudo era possível”	Francisca Carolina	Boa postura, bastante informação	Falaram muito depressa	17
Miguel Torga	“Bucólica”	Afonso Cristiano	Boa interpretação e dicção, informação interessante	Tom de voz muito baixo	16
Eugénio de Andrade	“As palavras”	Catarina Carolina	Boa organização na transmissão das informações, boa dicção	Tom de voz muito baixo	17
Nuno Júdice	“Presente”	Marta Eva	Apresentação cativante, original, leitura com expressividade	Falaram muito depressa; excesso de informação	16
Manuel Alegre	“Liberdade”	Ricardo José Luís	Boa dicção	Desconcentração; pouca informação; não levaram o trabalho a sério; não mostraram exemplos	11



## Anexo 21 – Texto motivacional “Duas ou três coisas que sei sobre mim”

### Duas ou três coisas que sei sobre mim

Andava a Terra a correr os céus em torno do Sol à velocidade de trinta quilómetros por segundo quando, num belo dia, nasci. O calendário gregoriano recorda-o como 22 de Agosto de 1945, um dos mais quentes desse ano. Abri os olhos para o mundo em plena hora da sesta e sentindo um desconforto bem fundo, que associei a um primeiro acto de violência sobre o meu ser, berrei a plenos pulmões. Devo a minha vida a meus Pais, que ficaram encantados com o rebento, e também ao nosso grande amigo Pedro Monjardino que assistiu ao parto e soube evitar que eu tivesse a mesma sorte de uma minha irmã (um ano mais velha) que não sobreviveu à nascença. Recebi até o prénio de bebé mais bonito nascido na maternidade naquela semana. Tive, pois, um começo auspicioso. (...)

Tive uma educação de luxo, melhor era impossível. Desde a infância, com a Mme Kaufmann e o Jardim-Escola João de Deus, ao Lar da Criança com a Bertinha, tive umas primeiras letras e uns primeiros números (bem como uns primeiros amores) que me deram a certeza de que o que interessava no mundo era descobrir. E que a curiosidade era a arma mais certa de que dispunha nessa aventura. No Liceu Pedro Nunes encontrei grandes mestres - aliás na primeira frase deste texto introduzi um verso do "Poema para Galileu" de António Gedeão, pois tive a sorte de beneficiar da

sabedoria de Rómulo de Carvalho como professor de Ciências Físico-Químicas. Jaime Leote era, por outro lado, um excelente professor de Matemática, que nos punha continuamente questões durante as aulas, obrigando-nos a pensar. (...)

Cursei o Instituto Superior Técnico em Electrotecnia, então o melhor curso universitário de Física em Lisboa (... ) e entrei para o quadro da Junta de Energia Nuclear como investigador assistente do Laboratório de Física e Engenharia Nucleares em Sacavém. Rumei a Oxford no ano seguinte (1969) e doutorei-me em física nuclear (... ) no início de 1973. (...)

Regressei à Pátria para quase de seguida ser integrado nas hostes do exército. O 25 de Abril apanhou-me no quartel de Paço de Arcos. Voltei para o laboratório de Sacavém mas depressa me vi envolvido no processo de reestruturação da Junta da Energia Nuclear. (...) Foi neste período de luta que as ciências sociais, da teoria à acção, me irromperam na mente e adicionaram à minha profissão de fé nas ciências "duras" o doce perfume de amante das ciências "moles". Percebi que tentar entender as coisas era tão fascinante como o penetrar na intimidade da natureza. Tenho-me dado muito bem com ambas. E foi num suave dia de Maio (o 17.<sup>o</sup>), em 1976, que me nasceu a Mariana, a minha mais perfeita e conseguida realização.

CARAÇA, João. "Duas ou três coisas que sei de mim", in *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, n.º 995, 19 de Novembro de 2008

João Caraca (1945) - Director do Serviço de Ciência da Fundação Gulbenkian e professor catedrático, contratado, do ISEG (Instituto Superior de Economia e Gestão). Foi assessor para a Ciência do Presidente da República, tem mais de uma centena de trabalhos científicos publicados e tem coordenado alguns projectos a nível internacional.

*Jornal de Letras, Artes e Ideias*, n.º 995, 9 de Novembro de 2008



## Anexo 22 – Relato de experiências/vivências: guião



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS OURÉM – 120960  
Escola Básica e Secundária de Ourém – 10º ano



Expressão Oral / Escrita

*Profª Manuela Neto*

### Relato de experiências /vivências

Um relato de experiências /vivências é uma narração vivida por uma pessoa e contada por essa mesma pessoa pelas suas palavras, tendo em atenção que, para ser fidedigno, deve fornecer todos os elementos para uma compreensão correta. Baseando-se nas várias formas de narrar/contar, escolha um episódio que considere interessante, relevante, engraçado ou que teve alguma importância na sua vida para recontar em contexto de sala de aula. Chamar-lhe-emos relato de experiências/vivências.

Atente nas diferentes fases da produção oral/escrita de um relato de experiências:

#### 1. Planificação

- Fazer um exercício de memória sobre a sua vida, seleccionando um “episódio” que considere adequado ao que se pede.
- Recolher toda a informação de que necessita, determinando o contexto, identificando as circunstâncias e nomeando os intervenientes.
- Registrar as emoções/sentimentos/reacções que se lembra de ter sentido/tido.
- Selecionar e hierarquizar a informação, respondendo ao “quando”, “como” e “porquê”, estruturando a informação e determinando a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.
- Traçar o plano

#### 2. Execução/textualização

- Respeitar as orientações da planificação.
- Assumir um tipo de registo subjectivo, enunciado na 1ª pessoa.
- Organizar a informação, estabelecendo um antes, um durante e um depois, escolhendo o vocabulário apropriado..
- Descrever os espaços, o tempo e as pessoas, se as havia, para imprimir a cor local e epocal ao relato.
- Exprimir-se com clareza, utilizando um registo de voz audível.
- Variar a locução (alternar frases declarativas com exclamativas; falar mais baixo ou mais alto para gerar concentração em quem ouve...).
- Sequencializar a informação, explicitando o impacto dos acontecimentos e das experiências relatadas, as consequências e os seus resultados.
- Utilizar expressões de ligação/conectores que assurem a coerência e a coesão entre as diferentes partes do texto e/ou parágrafos.

**Oral**

**Escrita**

#### 3. Avaliação

- . Verificar o impacto que a “sua história” teve nos outros.
- . Disponibilizar-se para eventuais perguntas sobre o sucedido.
- . Preencher uma grelha de avaliação.

#### 3. Revisão

- . Ler atentamente o texto produzido para inferir da sua coesão e coerência, substituindo uma palavra ou outra para evitar repetições não estilísticas.
- . Certificar-se da ortografia e rever a pontuação.
- . Verificar a qualidade gráfica do texto



### Anexo 23 – Grelha de autoavaliação da escrita

Agrupamento de Escolas de Ourém - 120980

Escola Básica e Secundária de Ourém

Ano letivo: 2014/2015

Grelha de Avaliação do domínio da Oralidade: Relato de experiências/vivências

Descritores		Alunos																			
		1. Almeno S.	2. Almeno A.	3. Am. Cludia	4. Barre	5. Carina	6. Carolina di	7. Carolina	8. Carolina T	9. Carolina D	10. Carolina S	11. Cristina	12. Diego	13. Eva	14. Fábio F.	15. Fábio B.	16. Gonçalo	17. Guilherme	18. Ivoe	19. Katerina	20. Lara
Conteúdo – 12 Valores	Elabora plano de texto/ Respeita plano de texto dado (1)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1
	Identifica o objeto e descreve-o sucintamente (3)	1	1	2	2	2	3	2	2	2	2	1	1	1	1	1		2	2		2
	Formula com clareza juízos valorativos (emoções, sentimentos suscitados) (3)	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2		2	2		2
	Apresenta argumentos válidos com o respetivo exemplo (3)	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1		1	2		2
	Conclui com comentário crítico pertinente (2)	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1	2	1		1	1		1
Discursivo (6-11) – 8 Valores	Respeita o encadeamento lógico dos tópicos tratados (2)	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1		1	1		1
	Utiliza com eficácia recursos verbais e não verbais (tom de voz, dicção, entoação, ...) (2)	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1
	Usa o registo de língua adequado (corrente, cuidado, técnico-científico) (1)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1
	Exprime-se com correção linguística (1)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1
	Usa adequadamente as TIC (suporte à intervenção) (1)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1
	Respeita a extensão temporal (2-4 min) (1)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1
TOTAL (20 valores)		11	12	14	15	14	16	15	16	14	17	13	14	13	14	12		12	14		13





***Anexo 24 – Planificação Anual - 10.º e 11.º anos***



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS OURÉM - 120960

Escola Básica e Secundária de Ourém



**Ano letivo: 2014/2015**

# Planificação Anual — 10º Ano

*Manual – Entre Margens*

As professoras:

**Cristina Carreira**

**Manuela Neto**

**Marta Laranjeiro**

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

---

- Antecipar conteúdos a partir de indícios vários
- Distinguir a matriz discursiva de diferentes tipos de texto
- Determinar a intencionalidade comunicativa
- Apreender os sentidos dos textos
- Distinguir factos, sentimentos e opiniões
- Distinguir o essencial do acessório
- Identificar os diferentes códigos utilizados pelos diferentes media
- Refletir sobre a função desses códigos na produção de sentidos
- Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução e avaliação
- Aplicar as regras da textualidade
- Refletir sobre o funcionamento da língua
- Aplicar as regras do funcionamento da língua
- Adequar o discurso à situação comunicativa
- Expressar sentimentos, ideias e opiniões
- Produzir textos de diferentes matrizes discursivas
- Utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes
- Aplicar regras de tomada de notas
- Organizar a informação recolhida
- Observar as regras do uso da palavra em interação
- Refletir sobre o papel e as responsabilidades dos media na formação pessoal e social do indivíduo.

**PROGRAMAÇÃO A LONGO PRAZO - PORTUGUÊS - 10.º ANO**  
**ANO LETIVO 2014/2015**

Sequências de Aprendizagem	COMPETÊNCIAS NUCLEARES E				Estratégias/atividades	Tempo
	Competências de comunicação / Estratégica / Formação para a cidadania					
	Comp./Exp. Oral	----- Leitura-----	Escrita-----	Func. Língua		
Conteúdos Processuais / Declarativos						
SEQUÊNCIA 0 Apresentação e Diagnose	<u>Compreensão Oral/Expressão Oral</u>	<u>Leitura</u>	<u>Escrita</u>	<u>Funcionament o da Língua</u>	Referência ao estudo que se irá realizar ao longo do ano.  Apresentação mútua.  Apresentação do Programa: Competências, conteúdos, projetos, avaliação e manual adotado.  Diagnóstico das necessidades e potencialidades em Português.  Realização (se necessário) de atividades de revisão e/ ou remediação (no início do ano ou ao longo de todo o ano).	1º Período
	Compreensão de enunciados orais: - Compreensão Global; - apreensão de sentidos.  Expressão Oral: - declamação de um poema	Compreensão do texto escrito: - Apreensão do sentido global; - Interpretação	Texto de opinião	Vocabulário Funções sintáticas Frase complexa Valor de conectores Pontuação (...)		

<p><b>1.ª SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM</b></p> <p><b>Textos informativos diversos e textos dos media</b></p>	<p><b>Compreensão de enunciados orais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista radiofónica;</li> <li>- Entrevista televisiva.</li> </ul> <p><b>Expressão oral:</b></p> <p>Entrevista</p>	<p><b>Declaração</b></p> <p><b>Contrato</b></p> <p><b>Verbetes</b></p> <p><b>Requerimento</b></p> <p><b>Regulamento</b></p> <p><b>Relatório</b></p> <p><b>Leitura de imagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- imagem fixa;</li> <li>- Funções da imagem</li> </ul>	<p><b>Declaração</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Finalidades</li> <li>- Elementos estruturais</li> <li>- Fórmulas de abertura, encadeamento, fecho</li> <li>- Registo formal</li> <li>- Características</li> </ul> <p><b>Requerimento</b></p> <p>Elementos constituintes</p> <p>Formas de tratamento</p> <p>Registo formal</p> <p>Características</p> <p><b>Relatório:</b></p> <p>Tipos, Estrutura, Características</p>	<p><b>Língua, Comunidade, Variação e mudança linguística</b></p> <p><b>Fonologia: -propriedades e constituintes prosódicos</b></p> <p><b>Marcas de oralidade:</b></p> <p>Entoação</p> <p>Hesitações</p>	<p><b>Leitura e interpretação</b> de diversos textos dos domínios transacional e educativo , considerando os aspetos mais significativos e específicos de cada um.</p> <p><b>Produção de discursos variados.</b></p> <p><b>Exercitação da compreensão de discursos orais.</b></p> <p><b>Leitura de imagens de natureza variada.</b></p> <p><b>Audição/ visionamento de entrevistas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. radiofónica e televisiva</li> </ul> <p><b>Análise das entrevistas,</b> por meio de uma grelha ou outros instrumentos, contemplando:</p> <p>Situação de comunicação</p> <p>Assuntos tratados</p>	<p><b>1º Período</b></p>
---	--	--	--	---	--	--------------------------

		<p><b>Artigos científicos e Técnicos</b> Paratexto: Tema/ assunto; Intencionalidade comunicativa; Estrutura.</p> <p><b>Artigos de Avaliação Crítica</b> Assunto; Intencionalidade comunicativa; Distinção entre factos e opinião; Estrutura Linguagem</p>	<p><b>O resumo de texto informativo-expositivo:</b> Conceito Características Regras de elaboração</p> <p><b>Planificação:</b> Ideia global Parágrafos Ideias principais Conectores</p> <p><b>Textualização:</b> <b>Plano do resumo:</b> Ideias principais Contração Supressão dos Aspectos secundários Exclusão das transcrições Transformação do D.</p>	<p>Pausas Conectores de conversa vazios de sentido <b>Os princípios da interação discursiva</b> <b>Atos ilocutórios</b></p> <p><b>Paratexto</b></p> <p><b>Texto</b></p> <p><b>Tipologia textual</b></p>	<p>Aspectos formais Marcas de oralidade</p> <p><b>Leitura individual</b> de textos informativos Sobre princípios reguladores da interação verbal. <b>Deteção</b> destes princípios nas entrevistas analisadas. <b>Produção oral</b> de uma entrevista.</p> <p><b>Observação</b> dos elementos paratextuais dos artigos selecionados e respetiva interpretação. <b>Identificação</b> da função da imagem. <b>Análise</b> dos artigos a partir de questionários.</p> <p><b>Leitura e interpretação</b> de artigos de apreciação crítica, por meio de questionários apresentados no manual. Realização de exercícios vários sobre conteúdos gramaticais</p> <p><b>Trabalho em diáde:</b> Resolução de exercícios de contração de texto: . substituição de expressões por um adjetivo correspondente . transformação de frases na voz passiva em frases na voz ativa</p>	1.º período
--	--	---	--	---	--	-------------

			<b>D. em D. I.</b> <b>Redação final</b>  <b>Revisão</b>	<b>Pragmática e linguística textual:</b> Reprodução do discurso no discurso: <ul style="list-style-type: none"> <li>- modos do relato do discurso</li> <li>- verbos introduzidos</li> </ul>	. substituição de frases negativas por frases afirmativas substituição de vários termos por um nominal genérico Apresentação dos trabalhos e sua correção, em grande grupo <b>Trabalho individual:</b> Leitura silenciosa de um texto informativo-expositivo Detecção do seu sentido global <b>Trabalho Diade:</b> Levantamento dos aspetos essenciais Supressão dos aspetos acessórios Detecção do seu encadeamento <b>Trabalho Individual:</b> Resumo do texto <b>Avaliação</b> individual do resumo através de uma ficha autocorretiva e eventual aperfeiçoamento de texto.  <b>Pesquisa</b> , no dicionário etimológico e no dicionário enciclopédico, do significado, origem, finalidades e exemplos de <b>Crónicas</b> <b>Audição</b> da crónica radiofónica. <b>Realização</b> de propostas de trabalho individuais para detecção: do facto da atualidade selecionado das opiniões. <b>Leitura</b> e interpretação de uma crónica através do questionário proposto.	1.º período
--	--	--	--	--	---	-------------

<p><b>2.ª SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM</b></p> <p><b>Textos Autobiográficos</b></p>	<p><b>Comp. Oral</b> Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores contexto relação entre o locutor e o enunciado formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas</p> <p><b>Expressão Oral</b></p> <p><b>relato de vivências/experiências:</b> sequencialização</p>	<p><b>Diários:</b> Conceito características implicações do "eu" no discurso – <b>apresentação de uma opinião, expressão de sensibilidades</b></p> <p><b>Memórias:</b> Conceito características valor documental implicações do "eu" no discurso - <b>defesa de uma convicção, expressão de sensibilidades</b></p> <p><b>Carta:</b> Tipos: formal e informal Relação entre o escrevente e o seu destinatário</p> <p><b>Camões Lírico:</b> Aspectos gerais da poesia de Camões Reflexão do "eu" lírico sobre a sua própria vida redondilhas e</p>	<p><b>Relato de vivências/Experiências.</b> -sequencialização</p> <p><b>Carta:</b> -formal -informal</p>	<p><b>Atos ilocutórios:</b> -diretivos -assertivos -compromissivos</p> <p><b>Figuras de estilo:</b> Metáfora Antítese</p> <p><b>Valor semântico da estrutura frásica</b></p> <p><b>Referência deíctica:</b> - temporal - pessoal - espacial</p> <p><b>anáfora e co-referência</b></p> <p><b>Estruturas Lexicais:</b> - Campo lexical</p>	<p><b>Leitura</b> de excertos de Diários, Memórias e Cartas para deteção das características específicas do texto autobiográfico</p> <p><b>Leitura metódica</b> das diferentes tipologias textuais, por meio de questionários</p> <p><b>Exercícios gramaticais</b></p> <p><b>Produção</b> de dois tipos de texto: a carta e o relato de vivências</p> <p><b>Trabalho Díade:</b> Análise comparativa de dois tipos de cartas redação de uma carta ao jornal local ou dirigida a outra entidade</p> <p><b>Leitura expressiva</b> de poemas</p> <p><b>Leitura analítica</b> de poemas de Camões</p>	<p>2.º período</p>
--	--	---	--	--	--	--------------------

<p><b>3.ª SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM</b></p> <p><b>Textos expressivos e criativos</b></p> <p>- <b>Poetas do séc. XX</b></p>	<p><b>Comp. Oral</b> Situação comunicativa intencionalidade comunicativa</p> <p><b>Expressão Oral</b> <b>reconto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ponto de observação</li> <li>- modo de observação</li> <li>- Campo de observação</li> <li>- Traços individualizantes do objecto</li> <li>- Ordenação das observações</li> </ul>	<p><b>sonetos</b></p> <p><b>Leitura Literária</b> <b>Poetas do séc. XX:</b></p> <p><b>Florbela Espanca</b> <b>Miguel Torga</b> <b>Nuno Júdice</b> <b>Sophia M. Breynner (...)</b></p> <p><b>Organização do texto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Versificação</li> <li>- Temas</li> <li>- Intencionalidade comunicativa</li> <li>- Valores estéticos</li> </ul> <p><b>Simbólicos</b></p> <p><b>Recursos expressivos</b></p>	<p><b>Texto expressivo e criativo</b></p>	<p>- Campo semântico</p> <p><b>Relações entre palavras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relações semânticas:</li> <li>- hiperonímia</li> <li>- hiponímia</li> </ul> <p><b>Atos ilocutórios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- expressivo</li> <li>- declaração</li> </ul> <p><b>Texto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- continuidade</li> <li>- progressão</li> <li>- coesão</li> <li>- coerência</li> </ul> <p><b>Protótipos textuais</b></p>	<p><b>Exercício sobre protótipos textuais</b></p> <p><b>Trabalho de grupo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- situar o autor e a obra a nível da época e corrente literária</li> </ul> <p><b>Apreciação</b> de documentos em vídeo e áudio sobre poetas do séc. XX</p> <p><b>Leitura</b> à escolha dos alunos, de poemas dos autores do séc. XX selecionados</p> <p><b>Audição</b> de poemas ditos por alunos, pela professora ou apresentados em áudio</p> <p>Elaboração de uma seleção de poemas de um desses autores para <b>leitura analítica</b>, na aula e em casa, utilizando as propostas do manual, outros elaborados pelo professor</p>
<p><b>4.ª SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM</b></p>	<p><b>Leitura Literária</b></p>				<p>2.º Período</p>



<b>Textos narrativos e descritivos</b>	<b>Expressão oral:</b> -Descrição	<b>Contos de autores do século XX</b> - <b>Literatura portuguesa</b> - <b>Literatura Universal</b>	<b>Síntese de textos informativos-expositivos</b> - compreensão do texto fonte - reagrupamento das ideias – técnicas da síntese  <b>Retrato</b>  <b>Descrição</b> - ponto de observação - modo de observação - Campo de observação - Traços individualizantes do objecto - Ordenação das observações  <b>Reconto</b>		<b>Situar</b> o autor e a obra a nível da época e corrente literária  <b>Identificar</b> as categorias da narrativa, intencionalidade comunicativa e aspetos expressivos da linguagem  <b>Escrever</b> um reconto  <b>Resolução</b> de exercícios gramaticais  <b>Produção escrita</b> relacionada com as temáticas exploradas ou tema livre ou um retrato.	3.º Período
--	--------------------------------------	--	---	--	---	-------------

MANUELA NETO



 **Ministério da Educação**  
**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS OURÉM -**  
**120960**  
**Escola Básica e Secundária de Ourém**  
**Ano letivo: 2015/2016**



# *Planificação Anual — 11º Ano*

**PROFESSORAS:**

**Cristina Carreira**  
**Manuela Neto**  
**Marta Laranjeiro**

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

---

- Antecipar conteúdos a partir de indícios vários
- Distinguir a matriz discursiva de diferentes tipos de texto
- Determinar a intencionalidade comunicativa
- Apreender os sentidos dos textos
- Distinguir factos, sentimentos e opiniões
- Distinguir o essencial do acessório
- Identificar os diferentes códigos utilizados na publicidade
- Refletir sobre a função desses códigos na produção de sentidos
- Reconhecer a estrutura canónica de base da argumentação
- Reconhecer a dimensão estética da língua
- Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução e avaliação
- Aplicar as regras da textualidade
- Refletir sobre o funcionamento da língua
- Aplicar as regras do funcionamento da língua
- Adequar o discurso à situação comunicativa
- Expressar sentimentos, ideias e opiniões
- Produzir textos de diferentes matrizes discursivas
- Utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes
- Aplicar regras de tomada de notas
- Organizar a informação recolhida
- Observar as regras do uso da palavra em interação

Sequências de aprendizagem	COMPETÊNCIAS NUCLEARES				Estratégias / Atividades	Tempo
	Competências de comunicação / Estratégica / Formação para a cidadania					
	Comp./Exp. Oral • • • Leitura • • • Escrita • • • Funcionamento da língua					
Conteúdos Processuais / Declarativos						
<p>SEQUENCIA 0</p> <p>Apresentação e Diagnose</p>	<p><u>Compreensão Oral/Expressão Oral</u></p> <p>Compreensão de enunciados orais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão Global;</li> <li>- apreensão de sentidos.</li> </ul> <p>Expressão Oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura expressiva</li> </ul>	<p><u>Leitura</u></p> <p>Compreensão do texto escrito:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreensão do sentido global;</li> <li>- Interpretação</li> </ul>	<p><u>Escrita</u></p>	<p><u>Funcionamento da Língua</u></p> <p>Vocabulário</p> <p>Funções sintáticas</p> <p>Frase complexa</p> <p>Valor de conectores</p> <p>Pontuação (...)</p>	<p>Referência ao estudo que se irá realizar ao longo do ano.</p> <p>Diálogo:</p> <p>Apresentação mútua.</p> <p>Apresentação do Programa:</p> <p>Competências, conteúdos, projetos, avaliação e manual adoptado.</p> <p>Diagnóstico das necessidades e potencialidades em Português.</p> <p>Realização (se necessário) de actividades de revisão e/ou remediação (no início do ano ou ao longo de todo o ano).</p>	♦ 1º Período
<p>1.ª SEQUENCIA DE APRENDIZAGEM</p> <p>♦ O “Sermão de St.º António”</p>	<p>♦ <b>Comp. Oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação comunicativa</li> <li>• Intencionalidade comunicativa</li> <li>• Relação entre o locutor e o enunciado</li> <li>• Formas adequadas</li> <li>• Elementos linguísticos</li> </ul>	<p><u>Leitura</u></p> <p>♦ <b>Textos dos media</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artigos científicos e técnicos</li> <li>• Artigos de apreciação crítica</li> </ul>	<p><u>Escrita</u></p> <p>♦ <b>Estruturação em 3 etapas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificação</li> <li>• Textualização</li> <li>• Revisão</li> </ul> <p>♦ <b>Texto de apreciação crítica</b></p>	<p><u>Fonologia</u></p> <p>♦ Inserção, supressão e alteração de elementos</p> <p><u>Semântica Lexical</u></p> <p>♦ Significação lexical</p> <p>♦ Neologia</p> <p>• Estruturas Lexicais</p>	<p>♦ Pesquisa de Informação sobre o contexto político e cultural do Barroco, a Vida e Obra do Padre António Vieira e de St.º António.</p> <p>♦ Elaboração de Biobibliografias.</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos não linguísticos</li> </ul> <p>– Debate – Discurso político</p> <p>♦ Expressão Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto publicitário             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrutura do anúncio</li> <li>- Elementos constitutivos</li> <li>- Estratégias de argumentação, persuasão e manipulação</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Publicidade</li> </ul> <p>♦ Discurso político</p> <p>♦ “Sermão de St.º Antônio” (excertos)</p> <p><u>Leitura de Imagem</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Pintura e escultura barrocas</li> </ul> <p><u>Leitura Funcional</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Contexto</li> <li>♦ Vida e Obra do Padre Antônio Vieira</li> <li>♦ Vida e Obra de St.º Antônio</li> </ul> <p><u>Leitura Analítica e Crítica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Objetivos programáticos da eloquência</li> <li>♦ Estrutura argumentativa</li> <li>♦ Crítica social</li> <li>♦ Eficácia persuasiva</li> </ul> <p><u>Leitura Contratual</u></p>	<p>♦ Reclamação/Protesto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura</li> <li>• Características</li> </ul> <p>♦ Texto argumentativo</p>	<p><u>Semântica Frásica</u></p> <p>♦ Expressões nominais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor dos adjetivos</li> </ul> <p><u>Pragmática e Linguística Textual</u></p> <p>♦ Interação discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atos ilocutórios diretos e indiretos: assertivos e diretivos</li> </ul> <p>♦ Processos interpretativos inferenciais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pressuposição</li> <li>• Implicação conversacional</li> <li>• Figuras de estilo:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Antítese</li> <li>– Ironia</li> <li>– Metáfora...</li> </ul> </li> </ul> <p>♦ Texto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuidade</li> <li>• Progressão</li> <li>• Coesão</li> </ul> <p>♦ Tipologia textual</p>	<p>♦ Observação de anúncios publicitários:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de imagem.</li> <li>• Interpretação do texto.</li> </ul> <p>♦ Leitura global e analítica de artigos de opinião.</p> <p>♦ Observação de imagens sobre a arte barroca.</p> <p>♦ Visualização do filme “A Missão” de Roland Joffé ou outro que se relacione com as temáticas em estudo.</p> <p>♦ Resolução de um exercício de compreensão oral.</p> <p>♦ Exposição oral, por um aluno, sobre a Vida e Obra do Padre Antônio Vieira.</p> <p>♦ Exercício de escuta ativa sobre o sermão de St.º Antônio.</p> <p>♦ Leitura global, seletiva, analítica e crítica.</p> <p>♦ Exercícios de prática do funcionamento da língua.</p> <p>♦ Realização de uma prova de avaliação.</p>	1º e 2º Períodos
--	--	--	--	---	---	------------------

<p>2.ª SEQUENCIA DE APRENDIZAGEM</p> <p>♦ “Frei Luis de Sousa”</p>	<p>♦ <b>Comp. Oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação comunicativa</li> <li>• Intencionalidade comunicativa</li> <li>• Relação entre o locutor e o enunciado</li> <li>• Formas adequadas</li> <li>• Elementos linguísticos</li> <li>• Elementos não linguísticos</li> </ul> <p>♦ <b>Entrevista sobre o contexto, vida e obra de Garrett.</b></p> <p>♦ <b>Expressão oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciação crítica</li> <li>- estrutura</li> <li>- características</li> <li>- expressão de pontos de vista</li> <li>- estratégias argumentativas</li> <li>- vocabulário</li> </ul>	<p><u><b>Leitura Analítica e Crítica</b></u></p> <p>♦ <b>Artigos de apreciação crítica</b></p> <p>♦ <b>Textos de teatro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modo dramático</li> </ul> <p><u><b>Leitura Funcional</b></u></p> <p>♦ <b>O Romantismo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto histórico e cultural</li> <li>♦ Vida e Obra de Almeida Garrett</li> </ul> <p><u><b>Leitura Literária</b></u></p> <p>♦ <b>“Frei Luis de Sousa”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Categorias do texto dramático</li> <li>• Intenção pedagógica</li> <li>• Sebastianismo</li> <li>• Ideologia romântica</li> <li>• Valor simbólico de alguns elementos</li> </ul> <p><u><b>Leitura Contratual</b></u></p>	<p>♦ <b>Estruturação em 3 etapas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificação</li> <li>• Textualização</li> <li>• Revisão</li> </ul> <p>♦ <b>Textos de apreciação crítica ou texto argumentativo</b></p>	<p><u><b>Pragmática e linguística textual</b></u></p> <p>♦ <b>Interação discursiva</b></p> <p>♦ <b>Força ilocutória dos atos compromissivos e expressivos</b></p> <p>♦ <b>Natureza do vocabulário</b></p> <p>♦ <b>Marcas de oralidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interjeição</li> <li>• Suspensão</li> <li>• Pontuação</li> <li>• Figuras</li> </ul> <p>♦ <b>Texto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coerência e coesão, continuidade e progressão</li> </ul> <p>♦ <b>Tipologia textual</b></p>	<p>♦ <b>Pesquisa de informação sobre o contexto histórico-cultural do Romantismo</b></p> <p>♦ <b>observação de um documento vídeo sobre a vida, obra e contexto de Garrett</b></p> <p>♦ <b>Realização de um exercício de compreensão oral</b></p> <p>♦ <b>Ativação do conhecimento dos alunos sobre texto dramático, com recurso a filmes em vídeo, fichas informativas ou esquemas em acetato</b></p> <p>♦ <b>Leitura integral da peça “Frei Luis de Sousa”, individualmente, em grupo e em grande grupo, na aula e em casa</b></p> <p>♦ <b>Leitura e análise de textos de crítica a espetáculos</b></p> <p>♦ <b>Realização de um texto expositivo-argumentativo que evidencie conhecimentos da obra</b></p> <p>♦ <b>Realização de uma apreciação crítica sobre o filme</b></p> <p>♦ <b>Realização de uma prova de avaliação</b></p>	<p>2º Período</p>
--	--	---	--	--	---	-------------------

<p>3.ª SEQUENCIA DE APRENDIZAGEM</p> <p>♦ “Os Maias”</p>	<p>♦ <b>Comp. Oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação comunicativa</li> <li>• Intencionalidade comunicativa</li> <li>• Relação entre o locutor e o enunciado</li> <li>• Formas adequadas</li> <li>• Elementos linguísticos</li> <li>• Elementos não linguísticos</li> </ul> <p>♦ <b>Debate</b></p> <p>♦ <b>Expressão oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate</li> <li>- objetivos</li> <li>- tema</li> <li>- estrutura</li> <li>- fórmulas de abertura, encadeamento e de fecho</li> <li>- funções a desempenhar</li> <li>- uso da palavra</li> <li>- normas</li> <li>- argumentos e contra-argumentos</li> <li>- códigos</li> </ul>	<p><u><b>Leitura Funcional</b></u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ <b>O Realismo</b></li> <li>♦ <b>O Contexto:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geração de 70</li> <li>• Questão Coimbrã</li> <li>• Conferências do Casino</li> </ul> </li> <li>♦ <b>Eça de Queirós:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida e Obra</li> </ul> </li> </ul> <p><u><b>Leitura de Imagem</b></u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ A Caricatura</li> </ul> <p><u><b>Leitura Literária</b></u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ “Os Maias” de Eça de Queirós</li> <li>♦ Categorias do texto narrativo</li> <li>♦ Contexto</li> <li>♦ Valores e atitudes culturais</li> <li>♦ Características da prosa queiroisiana</li> </ul>	<p>♦ <b>Resumo</b></p> <p>♦ <b>Comunicado</b></p> <p>♦ <b>Oficina de escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Síntese</li> </ul>	<p>♦ <b>Semântica frásica</b></p> <p>♦ <b>Expressões nominais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor dos adjetivos</li> <li>• Orações relativas</li> </ul> <p>♦ <b>Tempo, aspeto e modalidade</b></p> <p>♦ <b>Pragmática e linguística textual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos interpretativos inferenciais</li> <li>• Protótipos textuais</li> </ul>	<p>♦ Pesquisa de informação sobre o contexto sócio-literário e vida e obra de Eça de Queirós</p> <p>♦ Leitura analítica da obra “Os Maias” individualmente, em grupo e grande grupo, utilizando atividades do manual e outras sugeridas pelo professor</p> <p>♦ Observação de uma caricatura para deteção da função crítica e argumentativa da imagem</p> <p>♦ Produção de textos escritos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicado</li> <li>• Resumo</li> <li>• Síntese</li> </ul> <p>♦ Debate sobre um tema tratado na obra</p> <p>♦ Realização de uma prova de avaliação.</p>	<p>2º e 3º Períodos</p>
--	--	---	--	--	--	-------------------------

<p>4.ª SEQUENCIA DE APRENDIZAGEM</p> <p>♦ A Poesia de Cesário Verde</p>	<p>♦ <b>Comp. Oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação comunicativa</li> <li>• Intencionalidade comunicativa</li> <li>• Relação entre o locutor e o enunciado</li> <li>• Formas adequadas</li> <li>• Elementos linguísticos</li> <li>• Elementos não linguísticos</li> </ul> <p>♦ <b>Expressão oral</b></p> <p>♦ <b>Exposição</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- objetivos</li> <li>- tema</li> <li>- estrutura</li> </ul>	<p><u>Leitura Funcional</u></p> <p>♦ Cesário Verde:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto, vida e obra</li> </ul> <p><u>Leitura de imagem</u></p> <p>♦ Pintura impressionista</p> <p><u>Leitura Literária</u></p> <p>♦ A poesia de Cesário Verde</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “O Repórter do Quotidiano”</li> <li>• A oposição cidade - campo</li> </ul> <p><u>Leitura Contratual</u></p>	<p>♦ <b>Oficina de escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto argumentativo</li> </ul>	<p>♦ <b>Semântica frásica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor dos adjetivos</li> <li>• Valores referenciais</li> </ul> <p>♦ <b>Semântica lexical</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Polissemia</li> </ul> <p>♦ <b>Paratexto</b></p>	<p>♦ Observação de imagens</p> <p>♦ Audição de poemas ditos por alunos ou apresentados em cassete áudio</p> <p>♦ Leitura metódica, na aula e em casa, de poemas selecionados, visando as propostas do manual ou da professora</p> <p>♦ Apreciação de textos em vídeo sobre Cesário Verde</p> <p>♦ Produção de textos escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expositivo-argumentativo</li> </ul> <p>♦ Realização de uma prova de avaliação.</p>	<p>3º Período</p>
---	--	---	--	--	---	-------------------



**AVALIAÇÃO (por sequência, respeitando integralmente as especificidades de cada uma):**

**Formativa:**

Observação direta da qualidade da participação dos alunos nas atividades desenvolvidas e seu registo em folhas coletivas e individuais, focando:

- . Expressão verbal em interação: respeito pelas regras da comunicação oral e adequação comunicativa;
- . Participação positiva em atividades de compreensão de enunciados orais;
- . Leitura em voz alta: respeito pela pontuação, entoação e ritmo;
- . Realização de exercícios formativos de compreensão da Leitura;
- . Realização de fichas de exercícios sobre Funcionamento da Língua;
- . Participação ativa e empenhada nas atividades de oficina de escrita;
- . Realização de tarefas indicadas para casa;
- . Participação, interesse e comportamento.

**Sumativa:**

- . Uma actividade, por período, no âmbito da compreensão oral;
- . Produção de um debate em que a própria organização seja tarefa dos alunos;
- . Produção de diferentes discursos orais;
- . Exercícios de avaliação da competência de leitura;
- . Planificação, textualização e revisão de diferentes textos, sobretudo, argumentativos
- . Exercícios de avaliação sobre conteúdos do Funcionamento da Língua.

